

R. 2870

TF

1992

201

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica
Programa de Formación Inicial y Permanente del
Profesorado



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE



5314054296

125024565

**EL METODO DIDACTICO COMO
VARIABLE EN LOS PROCESOS DE
COMPOSICION DE LOS ALUMNOS DE
DUODECIMO GRADO:
ESTUDIO DE CASOS**



Dinah Kortright Roig

Madrid, 1992

Colección Tesis Doctorales. N.º 201/92

© Dinah Kortright Roig

**Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.
Escuela de Estomatología. Ciudad Universitaria.
Madrid, 1992.**

Ricoh 3700

Depósito Legal: M-25114-1992

61518223X



La Tesis Doctoral de D^a Dinah KORTRIGHT ROIG.

.....
Titulada "EL METODO DIDACTICO COMO VARIABLE EN
.....
...LOS PROCESOS DE COMPOSICION DE LOS ALUMNOS
DE DUODECIMO GRADO: ESTUDIO DE CASOS"
Director Dr. D. JUAN MANUEL ALVAREZ MENDEZ
fue leida en la Facultad de F.^a Y CC. EDUCACION....
de la UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, el día .25...
de JUNIO de 19⁹¹, ante el tribunal
constituido por los siguientes Profesores:
PRESIDENTE José OLIVA GIL.....
VOCAL Sonsoles FERNANDEZ.....
VOCAL José A. LEON GASCON.....
VOCAL M^a Dolores VILLUENDAS.....
SECRETARIO José SALAZAR GONZALEZ.....

.....
habiendo recibido la calificación de *APTO. BUN.*
L. ALI. DE. POR MAYORIA.....

Madrid, a 25 de Junio de 1991.
EL SECRETARIO DEL TRIBUNAL.

José Salazar

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Sección de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica
Programa de Formación Inicial y Permanente del Profesorado

**EL METODO DIDACTICO COMO VARIABLE
EN LOS PROCESOS DE COMPOSICION DE LOS
ALUMNOS DE DUODECIMO GRADO:
ESTUDIO DE CASOS**

Tesis Doctoral

Director: Dr. Juan Manuel Alvarez Méndez

Autora: Dinah Kortright Roig

Madrid, 1991

■ Dedicatoria

A mis hijos, en un esfuerzo inútil
por compensar tantas ausencias.

A Manuel, que acompañó con delicadeza
la profunda soledad de mi cansancio.

A mi madre, la de la magia en
las manos y en la voz.

MI agradecimiento

**A los jóvenes que tan generosamente
me regalaron su tiempo y sus
palabras.**

**Al Dr. Don Juan Manuel Alvarez Méndez
por su estímulo y orientación en el
desarrollo de esta investigación.**

Índice General

Introducción

INDICE GENERAL

Páginas

INTRODUCCION	
CAPITULO I: FINALIDAD DEL ESTUDIO.....	1
A. Justificación.....	1
B. Descripción de la naturaleza del tema	7
C. Las destrezas de composición y su relación con el aprendizaje en todas las materias.....	18
D. Interrogantes que se abordan.....	24
E. Alcance y límites del estudio.....	25
CAPITULO II: EL DISEÑO DE LA INVESTIGACION.....	28
A. La investigación educativa.....	28
1. Panorama general y tendencias recientes.....	28
2. Nuevas relaciones entre la investigación y la práctica. Hacia una reflexión crítica del quehacer educativo.	40
B. La investigación sobre el proceso y la enseñanza de la composición.....	42
1. La investigación sobre la enseñanza de la composición en otros contextos.....	60
C. La elección de un modelo de investigación etnográfico	65

CAPITULO III. METODOLOGIA Y DESARROLLO DEL ESTUDIO...73

A. Descripción del escenario.....	73
1. Contexto histórico y social.....	73
2. Orígenes.....	80
B. Descripción de los participantes en la investigación.....	94
C. Procedimiento.....	105
1. Inmersión en el escenario.....	105
2. Estrategias de recogida de datos.....	114
a. observación participante.....	115
b. entrevistas semi-estructuradas....	116
c. sesiones de composición.....	117
d. cuestionario.....	118

CAPITULO IV: EL ANALISIS DE LOS DATOS.....120

A. Procedimiento.....	120
B. El análisis de contenido.....	122
1. Definición.....	122
2. Categorización.....	123
a. <u>Primera fase:</u> Categorías para el análisis de la primera entrevista semiestructurada con los alumnos.....	124
b. <u>Segunda fase:</u> Las sesiones de composición.....	131
c. <u>Tercera fase:</u> Categorías para el análisis de la segunda entrevista semiestructurada con los alumnos.....	132

d. Cuarta fase:	
Categorías para el análisis de la	
entrevista semiestructurada con los	
profesores.....	134

3. Las unidades de análisis.....	137
----------------------------------	-----

CAPITULO V: RESUMEN DE LOS HALLAZGOS.	
PRIMERA Y SEGUNDA FASES.....	139

A. Fase 1: Primeras entrevistas semiestructuradas	
con los alumnos.....	140
B. Fase 2: Sesiones de composición.....	341

CAPITULO VI: RESUMEN DE LOS HALLAZGOS.	
TERCERA Y CUARTA FASES.....	376

A. Fase 3: Segundas entrevistas semiestructuradas	
con los alumnos.....	376
B. Fase 4: Entrevistas semiestructuradas con los	
profesores.....	447

CAPITULO VII: CONCLUSIONES.....	480
--	-----

A. Nuevas interrogantes: Puntos de partida para	
mayor exploración.....	499

BIBLIOGRAFIA.....	502
--------------------------	-----

APENDICES	
------------------	--



INTRODUCCION

Toda investigación tiene una historia: se concibe, se gesta y se alumbra como una criatura. Desde el momento de su concepción hace cuatro años, este estudio ha madurado en mí y yo he crecido con él. Por eso, veo las páginas siguientes como una biografía, más que un informe.

Para WELLS (1986), una investigación no es otra cosa que el relato de una historia cuyos elementos van cobrando sentido a medida que los examinamos minuciosamente. Luego podemos entenderlo y ordenarlo para contárselo a los demás. Si el relato tiene verosimilitud y es coherente con su propio contexto, valdrá la pena haberlo narrado.

En los capítulos siguientes, relato y describo las diferentes etapas del desarrollo de este estudio de casos, centrado en el método didáctico como variable en los procesos de composición de los alumnos de duodécimo grado en Puerto Rico. Desde las interrogantes iniciales hasta las conclusiones finales ha sido un verdadero recorrido exploratorio. La etnografía no aleja al investigador del análisis, sino que lo obliga a incluirse en el mismo, examinando constantemente sus propios marcos de referencia, el lente mediante el cual recoge el escenario que observa. Ese ejercicio de autoanálisis es, tal vez, uno de los recursos más reveladores de esta metodología.

La tarea misma de redactar el informe final de la investigación ha enriquecido mis conocimientos sobre la naturaleza proceso de composición, además de añadir profundidad y perspectiva al tratamiento del tema. En el proceso de responder a cuestiones planteadas en el punto de partida, se han suscitado inquietudes que sugieren nuevos derroteros y que reclaman seguimiento, por lo que entiendo que el estudio que someto a consideración del lector, ha cumplido su propósito.

■ CAPITULO I: FINALIDAD DEL ESTUDIO

■ A. Justificación

Estoy convencida de que a los puertorriqueños nos preocupan particularmente los problemas relacionados con el idioma en todas sus manifestaciones, quizás por nuestra situación política, oficialmente indefinida. Un síntoma de ello es que, casi un siglo después de convertirnos en una colonia norteamericana, la legislatura ha aprobado una ley que proclama al español como la única lengua oficial del país. Para algunos la medida era innecesaria, mientras que para otros ha significado un acto de reafirmación de unos valores que nos definen como pueblo, independientemente de la oficialidad y de los trajines políticos en esta parte del mundo.

Durante la década de los ochenta, todas las principales universidades en Puerto Rico incorporaron a sus programas de educación general o básica uno o dos cursos de redacción y composición, como parte de los requisitos de graduación en todas las facultades. Este hecho corrobora la impresión de que la sociedad puertorriqueña ha estado dando muestras de alarma ante las deficiencias en la expresión escrita que exhibe un número importante de los egresados de los centros docentes del país. En

la prensa se alude frecuentemente al problema como uno prioritario de cara a la inminente reforma educativa. Sin embargo, a pesar de lo mucho que se discute el tema, no se han dedicado recursos ni esfuerzos suficientes a la investigación del mismo en el ámbito isleño. Los pocos estudios divulgados se han limitado a describir la gravedad de las deficiencias de los alumnos y a especular sobre sus posibles causas, mientras que se reproducen continuamente en el aula los métodos didácticos tradicionales, sin que se le ofrezcan al profesor en ejercicio o en formación datos capaces de iluminar su toma de decisiones diaria.

Un resultado de esta carencia de formación e información puede ser la dependencia del libro de texto que demuestran muchos profesores en todos los niveles de enseñanza. El profesor da por sentado que el autor del texto es un experto capaz de orientar el aprendizaje de sus alumnos de la manera más adecuada y evita así poner en práctica cualquier iniciativa que pueda entenderse como una improvisación sin fundamento teórico alguno. Sin embargo, también los textos suelen ser poco claros en cuanto a sus marcos conceptuales, cuando no conflictivos y contradictorios.

Por otro lado, al revisar la bibliografía relacionada con las investigaciones realizadas en otros países, sobre los procesos de composición de los estudiantes y sobre su enseñanza, resulta chocante el desfase tan grande que parece existir entre los hallazgos de esos estudios y lo que ha observado en las aulas puertorriqueñas durante quince años. Mientras se diseñan modelos diferentes del proceso de composición y se sugieren múltiples

estrategias y técnicas para facilitarlo, en las clase de español se siguen explicando mayormente las reglas gramaticales automática y, tal vez, inútilmente. Además, paralelo a la enseñanza-aprendizaje del vernáculo, en las escuelas puertorriqueñas también se enseña y se aprende el inglés como segundo idioma. Distinto a los demás países hispanos, la enseñanza de esta lengua se inicia tan pronto el niño comienza en la escuela, como una materia básica. De hecho, en nuestro contexto, cuando nos referimos a las materias medulares del currículo, hablamos de español, inglés y matemáticas. Esta circunstancia tiene implicaciones importantes inabarcables en este estudio, pero algunas de ellas sí se relacionan con el tema que abordo. Por ejemplo, me preocupa saber hasta qué punto los alumnos aprenden estrategias para desarrollar sus composiciones en la clase de inglés y trasladan esos conocimientos a la experiencia de componer en español o viceversa; o tal vez descubrir cuán sistematizada parece estar la enseñanza-aprendizaje de la composición en uno y en otro idioma. También me interesa saber cuál es la base teórica o práctica que avala la elección de determinados métodos para la enseñanza de la composición y cuál es el efecto de dichos métodos en los procesos de composición de los alumnos. O dicho de otra manera: si en el modo de componer de los alumnos se evidencian de alguna forma conocimientos teóricos o procesuales que ellos crean haber adquirido mediante actividades o experiencias propiciadas por los profesores en las aulas. Intento también explorar las atribuciones que hacen los alumnos del conocimiento

y dominio de sus procesos de composición que hayan alcanzado, si a su desarrollo natural e individual, o a un clima de interacción social que haya "provocado" ese desarrollo. Procede aclarar que al mencionar el proceso de composición en este estudio, me refiero a todas y cada una de las diferentes fases por las que pasa el alumno al desarrollar un escrito, desde que se le requiere hasta que completa el producto final.

En el fondo de este planteamiento está presente la oposición de Piaget y Vygotsky sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje (natural o social), ya que pretendo descubrir si los alumnos en la muestra dan señales específicas de subprocesos que han sido enseñados -discutidos, demostrados, aplicados, propiciados- en clase y si son conscientes de ello o si, por el contrario, han desarrollado un modo de componer individual y particular, ajeno a las experiencias en el aula. Intento responder a estas cuestiones desde el punto de vista del alumno, a quien se suele consultar muy poco al estudiar estos temas y que debe tener mucho que aportar, como ser pensante y parte involuagrada.

Frecuentemente se escucha a los profesores declararse impotentes y desorientados en cuanto a la manera de contribuir al desarrollo de las destrezas de composición de sus alumnos. Se podría llegar a pensar que los puntos de apoyo para sus prácticas, provenientes de la teoría o de la investigación, no existen. He percibido una tendencia marcada entre mis colegas a descansar totalmente en la enseñanza de la gramática y de los

aspectos técnicos y normativos de la lengua, dando por sentado que la memorización de las normas que rigen la comunicación escrita es la única vía, o la mejor, para lograr el dominio de la composición. Sin embargo, tanto las investigaciones como la experiencia de muchos en las salas de clase contradicen esta premisa. Con gran sarcasmo dice WHITE (1989) que la "virtud pedagógica" de este tipo de enseñanza-aprendizaje es que rellena el tiempo de clase y permite asignar muchas tareas, además de provocar la ilusión de que se está haciendo algo de provecho.

►He elegido la pregunta del "cómo" de la enseñanza y el aprendizaje de la composición para centrar la atención de mi estudio en un aspecto específico que me permita penetrar en el tema, aunque sin duda hay otras cuestiones igualmente importantes y merecedoras de análisis; preguntas como por qué y para qué se escribe en el contexto escolar. Tengo, además la certeza de que al final del camino, todas las preguntas se unen y todas las respuestas se encuentran.

La pregunta que parece imponerse sobre las demás, pues, es el "cómo" de la enseñanza-aprendizaje de la composición. No pretendo, en el proceso de mi indagación, responder en términos absolutos a esa interrogante, puesto que, además de que la naturaleza de la misma no lo permitiría, estoy convencida como FERNANDEZ PEREZ (1971) de que resulta inevitable "que sea el profesor, en la soledad seria de su reflexión o en la masividad superficial de su rutina, quien cubra el vacío residual de indeterminación técnica que dejan todas las normas pedagógicas"

(p.275). Sin embargo, pienso que mi exploración sobre el método didáctico como variable en los procesos de composición de los alumnos de duodécimo grado puede ser un punto de apoyo y un criterio de discernimiento para esa reflexión. He intentado recoger y aprovechar, pues, el conocimiento que puedan tener los alumnos participantes acerca de los métodos que los han ayudado a comprender sus procesos de composición y a desarrollar estrategias eficaces para la comunicación escrita de diversos tipos. Realicé la recolección de esos datos orientada por las estrategias para recopilar información sobre procesos cognitivos discutidas por COHEN (1989), que se explican en el capítulo III.

Mientras que en otros ambientes hay una saturación de estudios descriptivos y se necesitan otros acercamientos al tema, en Puerto Rico carecemos absolutamente de estudios de esta índole que nos permitan conocer y comprender con mayor profundidad los problemas implícitos en la enseñanza de la composición en nuestro contexto y en nuestra lengua vernácula. Acostumbrados como estamos los puertorriqueños a la prontitud como medida de la eficacia o de la utilidad, no ha arraigado demasiado la investigación de corte etnográfico que se mira aún como una novedad un tanto aparatosa, lenta y complicada. En campos como la psicología, la sociología o la enseñanza del inglés como segundo idioma sí se han realizado estudios de casos muy importantes (MATOS MATOS Y VALE NIEVES, 1984; SILVA DE BONILLA, 1983a; MARTIN-BETANCOURT, 1986) pero no existe hasta ahora ningún estudio de esta naturaleza en el campo de la didáctica del lenguaje. Entiendo ésa como la

primera aportación significativa de mi investigación. A pesar de que, se han criticado mucho los estudios de casos por considerar su alcance muy limitado, ya que sus muestras suelen ser muy reducidas, también es cierto que no se conoce otra metodología mejor para el estudio del proceso de composición. Muchos investigadores están de acuerdo con esa aseveración (EMIG, 1971; ZAMEL, 1983; MARTIN-BETANCOURT, 1986). El propósito de los estudios de casos es profundizar en una situación desde el punto de vista del participante, comprenderla mejor y generar hipótesis más significativas para futura comprobación con muestras más amplias, integrando así metodologías cualitativas y cuantitativas. Esta intención de descubrir y comprender me parece fundamental, ya que entiendo que así como los movimientos de traslación y rotación del planeta inciden ambos en la concepción de la realidad natural que tiene el hombre, la relación del ser humano con su entorno inmediato incide en la concepción de su realidad social tanto como otras relaciones sistémicas o macrocósmicas de la intrincada red social. Además, es en este último nivel individual y personal que el individuo recoge, interpreta y transforma el resultado final de este juego de muñecas rusas en el que está inmerso.

■ B. Descripción de la naturaleza del tema

Al describir la naturaleza del tema que me ocupa, creo necesario partir, en primer lugar, de una definición de lo que deberá entenderse por "método didáctico" en el marco de este

estudio. Me apoyo en las siguientes acepciones de la palabra "método":

-(Del latín, 'methodus', gr. 'méthodos', comp. con 'hodós', camino).// Procedimiento. Sistema. Manera sistemática de hacer cierta cosa. (MOLINER, 1986)

-modo de decir o hacer con orden una cosa.// Modo habitual de obrar o proceder. (DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 1966)

-(gr. 'méthodos', 'hodós', camino)// Modo ordenado de proceder para llegar a un resultado o fin determinado, especialmente para descubrir la verdad y sistematizar los conocimientos. (DICCIONARIO VOX, 1973)

► Ya que el adjetivo "didáctico" se define en todos los casos como "relativo a la enseñanza", me referiré de aquí en adelante al método didáctico como el modo particular que utiliza el profesor para relacionar al alumno con un tema dado y para evaluar su progreso en el proceso de alcanzar unos objetivos de enseñanza-aprendizaje. En el título de este estudio, El método didáctico como variable en los procesos de composición de los alumnos de duodécimo grado, se alude al método, en singular, no porque se pretenda decir que existe un solo método o modo de enseñar la composición, sino para que el lector no caiga en el error de pensar que se contemplan en esta indagación una serie de

alternativas metodológicas con interés de ponerlas a prueba. Mi interés ha sido descubrir y describir, en cada uno de los casos estudiados, la manera en que la metodología de los profesores afecta o determina la manera en que los alumnos componen dentro o fuera del aula. En otras palabras, si lo que los profesores dicen y hacen en los salones de clases se integra a los conocimientos y la experiencia de los alumnos permanentemente y facilita sus procesos de composición futuros.

La elección que hace un educador de un método didáctico debe estar explícita o implícitamente relacionada con sus ideas sobre qué es aprender, qué se debe aprender, para qué se aprende y cómo se demuestra en el alumno ese aprendizaje. En el caso específico de la enseñanza de la composición, esa elección también conlleva una cierta apreciación de la naturaleza del proceso de composición. En el mejor de los casos, la elección del método es el resultado de una ponderación cuidadosa y consciente de las alternativas existentes. Sospecho, no obstante, que puede haber muchos otros casos en los que el maestro se limite a repetir las rutinas de enseñanza y los modelos que aprendió en su formación inicial, sin detenerse a cuestionar el marco conceptual que los avala, sobre todo, en los primeros años de la carrera. A medida que la realidad del aula va induciendo hacia derroteros de exploración personal, el profesor va construyendo sus propios puentes para lograr el acceso de sus estudiantes a los temas bajo estudio. Ya sean prestadas o completamente originales, llegará entonces a identificarse con unas maneras de trabajar con los

alumnos en clase cuya fundamentación u origen debería analizar. EMIG (1983) ilustra esta relación entre método y marco conceptual así:

Específicamente para la enseñanza de la redacción, un punto de vista positivista se revela a través de las prácticas clásicas. Un ejemplo serían las tareas. Una tarea positivista es aquella que no emana del alumno ni de las redacciones anteriores de los alumnos, como las redacciones de tema libre, los diarios o respuestas a preguntas del texto. En su lugar, el instructor establece una tarea, frecuentemente discreta y decontextualizada, proveniente del esquema de su propia referencia retórica o del esquema de una teoría dada (o texto de retórica).

(p.163)

►Por otro lado, si el maestro ve el proceso de composición como una actividad misteriosa y oscura, su manera de orientar las tareas del alumno en clase reflejarán esa visión. No será capaz de ayudarlo a entender cómo se aprende, ni a establecer asociaciones conscientes con aprendizajes previos y futuros. Tampoco podrá inducirlo a convertir los procesos cognitivos inconscientes en conscientes y responderá a la confusión del alumno con su propia oscuridad y desesperanza. Si, distinto a eso, el profesor entiende la composición como una serie de subprocesos con determinadas características y requisitos, tratará de viabilizar cada fase de dicho proceso con estrategias específicas que contribuyan

a la mejora del producto final, así como al desarrollo paulatino de cierta autonomía y control por la parte del alumno al componer.

Así también, tiene relación el método con las expectativas que pueden influir, a su vez, en las probabilidades de éxito o de fracaso del mismo y también en su autoconcepto y su autoestima. Todas estas relaciones constituyen el centro de interés de ROGERS (1982) en su Psicología social de la enseñanza, así como de GIMENO SACRISTAN (1976) en su estudio Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar.

La evaluación, como aprendizaje o como valoración del progreso del alumno en su aprendizaje, es un componente del método didáctico particularmente importante, en el que se refleja con especial claridad el marco conceptual que lo respalda. También ha sido uno de los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que ha merecido mayor atención en los estudios educativos contemporáneos, a la par que se descubren o se redescubren perspectivas alternas a los paradigmas de indagación que predominaron en la primera mitad de nuestro siglo en el campo de las ciencias humanas.

►Para el profesor, la evaluación de la composición escrita del alumno representa una tarea ardua y muchas veces frustrante. El modo como los profesores y los alumnos sientan las bases de su negociación en el proceso de evaluación y fundamentan una reflexión sobre áreas de posible intervención es, a mi juicio, la piedra angular de los procesos en el aula. CARDINET (1987),

ALVAREZ MENDEZ (1985) y DIAZ BARRIGA (1986) también recalcan la importancia de las técnicas de evaluación para el logro del aprendizaje y sugieren alternativas desde la perspectiva cualitativa que garanticen la participación del alumno en el proceso de evaluar su progreso académico. Me parece que una de las áreas en que podemos comprobar con mayor facilidad la necesidad de mirar a la evaluación como aprendizaje y no como resultado del mismo, es en la enseñanza de la composición. Luego comentaré más ampliamente el éxito que demuestran, por ejemplo, los estudios en los que se permite a los alumnos manejar escalas o criterios de evaluación, con el propósito de fomentar una autocritica que permita mejorar los puntos deficientes de sus trabajos, así como aquellos en los que se critican varios borradores antes de evaluar el trabajo final.

Si bien es cierto que se ha concluido en varios estudios (KRASHEN, 1984, pp.11-12) la importancia del comentario del profesor sobre el trabajo escrito del alumno, también es verdad que esa importancia será mayor o menor de acuerdo al momento, en que se ofrece dicho comentario (durante o después del proceso de composición), al medio en que se comenta (entrevista con el alumno o escrito en el mismo trabajo) y a la naturaleza del comentario en sí (ambiguo y oscuro o directo y claro). ZANEL (1985) descubre en una investigación sobre las reacciones de los profesores a las composiciones de sus estudiantes, que demasiadas veces expresamos nuestras observaciones y consejos en términos ininteligibles para los alumnos.

Por otro lado, en su estudio de los fundamentos teóricos y directrices del trabajo en grupos pequeños dentro de la clase de redacción, DI PARDO Y FREEDMAN (1988) concluyen que no es posible formular una generalización amplia sobre la eficacia de esta estrategia. Hay una cantidad importante de investigaciones que demuestran poca o ninguna incidencia del comentario de los pares en la calidad de las composiciones de los alumnos, mientras que las ideas de VYGOTSKY (1978) sobre la naturaleza social y flexible del acto de componer respaldan dicha estrategia e invitan a investigar más y con mayor profundidad el tema. La gran cantidad de variables que se relaciona con este tipo de evaluación de los pares dificulta la obtención de respuestas definitivas.

EMIG (1983) halla consecuencias interesantes de las maneras como los profesores evalúan, sobre los procesos de composición de estudiantes de duodécimo grado de escuela secundaria en Estados Unidos. En los hallazgos de su estudio, expresa que los primeros maestros de composición establecen parámetros muy rígidos para las redacciones escolares de los alumnos, ya que en sus descripciones del proceso de composición y sus evaluaciones de los escritos de los alumnos, utilizan criterios demasiado selectivos. Además, la mayor parte de los criterios para la evaluación de las composiciones escolares tiene que ver más con los "accidentes" (ortografía, puntuación, caligrafía y longitud) que con las "esencias" del discurso (desarrollo temático, sofisticación retórica y sintáctica, y cumplimiento de la intención o propósito). Todo esto se refleja en los procesos de composición de

los alumnos, directa o indirectamente, desde la selección del tema para desarrollar hasta en sus ideas sobre la revisión y evaluación de sus propios trabajos. Puedo añadir a esta observación de EMIG que considero el rigor de los criterios un mal menor, pues supone la comprensión y adopción de los mismos, mientras que esta influencia puede tornarse dramática y dañina cuando el alumno no puede siquiera adivinar cuál ha sido la base de su evaluación. Es en este último caso que comienza a sospechar razones y medidas ocultas que imagina muchas veces en el terreno personal.

SMITH (1984), en su informe titulado Reducing writing apprehension, cita numerosos estudios que demuestran una relación directa entre la aversión a redactar y las deficiencias en la redacción; a mayor aversión, mayor deficiencia. Se ha comprobado, además, que cuando se reduce el "miedo" a escribir, la redacción mejora. Posiblemente muchos nos hemos preguntado qué causa ese temor en el alumno. Aún no lo sabemos, no podemos apoyarnos en la investigación para llegar a una conclusión sobre este ángulo del problema, pero sí podemos ir reflexionando, acumulando y ponderando sospechas, colocándonos en el lugar de los alumnos para tratar de comprender qué les provoca esa ansiedad. POWER, COOK y MEYER (1979) encontraron indicios de que hay procedimientos en el aula que provocan ansiedad en algunos alumnos, como la redacción obligatoria o el método de evaluación. Por otro lado, NEWKIRK (1979) estableció cinco tipos de presiones que fomentan el temor a redactar: el perfeccionismo, el lector, la longitud

del escrito, el tema y el tiempo concedido para llevar a cabo los ejercicios.

Según SMITH (1984), una manera de reducir ese grado de ansiedad es darle la oportunidad al alumno de analizar sus experiencias de redacción y de compartir sus sentimientos acerca de ellas con los compañeros. Otra forma podría ser explicarles la relación entre el pensar y el redactar y el orden a seguir al desarrollar un determinado mensaje, utilizando estrategias practicadas en la clase.

►Estoy convencida, como IRMSCHER (1979), de que otro factor que afecta el progreso en la clase de redacción es la relación entre el profesor y el estudiante. Según este autor, los profesores tienen que ayudar a los alumnos a cambiar sus actitudes hacia sus trabajos, antes de que puedan provocar cambios significativos en sus trabajos. Sobre todo, en los casos de los individuos que se sienten fracasados antes de empezar. IRMSCHER (1979) afirma que la mayor parte de los programas compensatorios no funcionan porque los estudiantes nunca salen del marasmo de sus propios sentimientos de fracaso.

Para el alumno debe quedar claro el grado de compromiso del profesor en el logro de sus objetivos. Ese compromiso se demuestra claramente, día a día, planificando con esmero los ejercicios, sugiriendo temas para desarrollar, reaccionando con interés a lo que escriben sus alumnos. Al preguntársele qué puede ser perjudicial en la clase de redacción, IRMSCHER responde: "...todo lo que se interponga entre el maestro y el

alumno, todo lo que produzca temor, todo lo que inhíba la apertura, todo lo que desanima la motivación positiva, todo lo que exija demasiado o muy poco, todo lo que amenace el ego del que escribe" (p.49).

►Hay una línea de investigación sobre la relación de la autoestima con el aprendizaje que me parece interesante y prometedora, pero ya tenemos elementos de juicio suficientes para saber que la valoración de sí mismo que hace un individuo es el resultado de su contacto con otros que, por alguna razón, le son significativos y fiables (ROSENBERG, 1979; GIMENO SACRISTAN, 1976). Los psicólogos sociales también han demostrado que para muchas personas ese otro significativo puede ser un profesor, sin que sepamos cómo o por qué (ROGERS, 1982). Sólo tenemos la certeza de que esa posibilidad existe, por lo que la relación que establecen profesor y alumno podría incidir, no sólo en lo que se siente capaz de hacer hoy, sino también en lo que ese alumno se atreverá a hacer mañana. De modo que hay algunos comentarios, algunos gestos y hasta ciertas miradas que son menos inofensivos de lo que creíamos.

La primera vez que leí los trabajos de EMIG (1971,1983) sobre los procesos de composición y la enseñanza de la redacción, me pareció que era muy dura con los profesores, pero la solidez de algunos de sus planteamientos me obliga a reconocer verdad en sus palabras al referirse a la formación de los docentes. Se quejaba EMIG (1983) de lo poco que leían los profesores de redacción y de lo poco que escribían. Y uno tiene que pregun-

tarse, como ella, ¿cómo se puede enseñar un proceso del cual no tenemos experiencia directa y frecuente? Aunque esta autora alude a la situación de los profesores en Norteamérica, pude corroborar algunas de sus inquietudes mediante un breve sondeo, utilizando un cuestionario que respondieron 33 de los profesores que asistieron a la Convención de Escuelas Privadas celebrada en San Juan, Puerto Rico, en marzo de 1989. ►El resultado de esa breve encuesta valida las interrogantes de EMIG para nuestro ambiente isleño: ¿leemos y redactamos lo suficiente?, ¿tanto como deseamos?, ¿tanto como podemos? ¿Padecemos acaso los temores que no comprendemos en nuestros alumnos? ¿Promueven nuestras escuelas puertorriqueñas actividades o publicaciones que den la oportunidad o el motivo para componer a los profesores? Afirmando que podríamos hacer mucho más en este sentido. Y las facultades de preparación del profesorado en nuestras universidades, ¿integran la composición frecuente e intensiva como parte de sus currículos? Si no lo hacen, ¿cómo esperamos luego que los chicos comprendan que es importante redactar bien en una y en otra materia? Sin duda es necesario un estudio sobre este aspecto del problema, la formación del docente, para diseñar un modelo que satisfaga la carencia de experiencias de redacción de los profesores desde que inician sus estudios preparatorios y a través de las oportunidades de educación continua.

■C. Las destrezas de composición y su
relación con el aprendizaje en todas
las materias

La relación estrecha que existe entre pensar (razonar, discurrir) y componer, ha hecho que la enseñanza y el aprendizaje de la composición adquirieran un relieve mayor dentro del contexto de las nuevas corrientes educativas. Si al componer emprendemos, como dice MURRAY (1982) un viaje de descubrimiento, de búsqueda de sentido dentro y fuera de nosotros, el valor de la composición en el proceso de tomar consciencia de nuestro ser en relación al universo debería ser importante.

►Al comentar la enseñanza de la composición, me parece oportuno señalar que se ha popularizado el uso indistinto de los términos "composición" y "redacción", sobre todo en los escenarios educativos. En una rápida revisión de las acepciones que se ofrecen para ambos vocablos, podemos confirmar que las diferencias entre ambos, si existen, son insignificantes. MOLINER (1986), por ejemplo, ofrece las siguientes definiciones:

composición- (1) Acción de componer. (2) Cosa
compuesta: obra musical o poética;
trabajo hecho por el alumno que
aprende una lengua, en ésta.
(subrayado mío)

redacción- (1) Acción y efecto de redactar.
(2) Escrito hecho como ejercicio de
redacción. (subrayado mío)

La Real Academia de la Lengua Española, por otro lado,

presenta, entre otras, las siguientes acepciones de los mismos términos:

composición- Escrito en que el alumno desarrolla un tema, dado por el profesor o elegido libremente, para ejercitar su dominio del idioma, su habilidad expositiva, su sensibilidad literaria, etc.

redacción- Acción y efecto de redactar.

redactar- Poner por escrito cosas sucedidas, acordadas o pensadas con anterioridad.

(DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 1984)

FERRERES PAVIA (1987), aunque adopta el término "composición" porque piensa "que posee una significación más amplia que el de redacción", lo hace luego de citar a un número considerable de autores con opiniones divididas en cuanto al tema.

A pesar de que algunos autores siguen teniendo reparos para considerar estas palabras como sinónimos, en la práctica y particularmente en Puerto Rico, es muy difícil establecer los límites de cada una. En mis clases en la universidad he considerado necesario discutir ambos términos al iniciar los cursos de composición, precisamente por la confusión que provocan. Más aún cuando el título del curso es Redacción y composición, dando la impresión a los estudiantes de que se trata de dos actividades necesariamente distintas. Para efectos de este estudio, se utilizarán por igual ambos términos, refiriéndose a los trabajos

escritos de los alumnos como sus composiciones o sus redacciones.

Esta expresión escrita del mundo interior del sujeto o de aquél que lo rodea, de sus ideas y de sus sentimientos, sirve como vehículo de reflexión y análisis que le permite: poner un orden en su pensamiento; analizar la realidad, estableciendo relaciones y ejercitando su sentido crítico, y recrear esa realidad mediante su imaginación. El aprendizaje de las destrezas de redacción, entonces, constituye la base de todos los demás aprendizajes, ya que su función es fundamental para facilitar la comprensión, interpretación, expresión o descripción de la realidad desde cualquier perspectiva. Señalan PRADL Y MAYHER (1985):

La revigorización del aprendizaje que puede resultar de usar la redacción como un modo exploratorio de descubrimiento tiene un potencial inmenso para alcanzar niveles genuinos de excelencia en la educación de todos los estudiantes, en todas las materias...
...Las escuelas deben de invertir el tiempo y el dinero necesarios para cambiar, de la transmisión pasiva de información, hacia la construcción activa del significado del contenido de una materia por el alumno, o de lo contrario, demasiados estudiantes seguirán encontrando el mundo que ven a través de las ventanas del aula más atractivo que la lección diaria (pp.4-8).

Estos autores proponen la práctica de la redacción diaria en todas las materias para ayudar a los estudiantes a relacionar sus

experiencias con los contenidos que están estudiando. Me parece que su relato de cómo mejoró el aprendizaje de las matemáticas mediante la redacción en un caso real, ilustra perfectamente las posibilidades de este enfoque. Los alumnos de la profesora Church comenzaron a dedicar los últimos cinco minutos de cada clase para resumir y anotar, en una "bitácora de aprendizaje", lo que se hizo ese día. Además, debían formular preguntas sobre lo que no habían entendido bien. Antes de comenzar un tema nuevo, los chicos hacían predicciones escritas de lo que esperaban que se discutiera bajo ese tema. Luego de presentar cada nuevo teorema, los alumnos debían escribir una explicación del mismo en sus propias palabras e imaginar cómo explicarlo a otra persona, como a un hermano más joven. También se esperaba que cada estudiante seleccionara un tema de aplicación o de historia de las matemáticas e hiciera un informe breve y oral a la clase, además de otro escrito. La profesora fomentaba la preparación de problemas verbales para "desafiar" a los compañeros en clase. Se inició la publicación de un "Boletín de Matemáticas", cuya redacción estaba a cargo de los alumnos e incluía: comentarios sobre el proceso de aprendizaje en clase, resúmenes de sus informes y reseñas de artículos relacionados con las matemáticas y el mundo moderno. Esta experiencia fue posible luego de que la profesora asistiera a un taller en el que los profesores participantes se involucraron en sus propios procesos de composición como un modo de aprendizaje y advirtiera cuánto más podía ayudar a sus estudiantes empleando estas estrategias.

►Las investigaciones que se han realizado en la pasada década tienden a corroborar las sospechas de la relación tan estrecha que existe entre los procesos de leer y de escribir (JENSEN Y ROSER, 1990; TIERNEY, 1990). Se han puesto en marcha cientos de proyectos innovadores que intentan integrar nuevamente la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la redacción en una sola experiencia. La justificación para este cambio es la necesidad de acercarse a ambas destrezas con mayor naturalidad, pues esos procesos se apoyan mutuamente en la práctica: se aprende a escribir leyendo y se aprende a leer escribiendo. Esta afirmación, aparentemente contradictoria, no lo es. Se refiere a que comprendemos mejor el proceso de composición cuando encontramos en la lectura modelos retóricos y literarios para imitar, así como comprendemos mejor los textos leídos al escribir sobre ellos y analizar, sobre la marcha del comentario, su contenido. JENSEN Y ROSER (1990) establecen tres semejanzas importantes entre los procesos de leer y de escribir, a saber:

-Ambas, la lectura y la escritura, son formas de comunicación.

-Los lectores y los escritores 'componen' significados activamente; su meta es crear textos coherentes.

-Los lectores y los escritores piensan: analizan y sintetizan, comparan y contrastan, asimilan y acomodan, sopesan y pulen las ideas. (p.10)

Los principios antes mencionados sirven de apoyo en

Norteamérica a los programas conocidos como "whole language classrooms" (aulas de lenguaje global) en las que se intenta poner en práctica los mismos evitando la fragmentación de la enseñanza-aprendizaje en unidades que atienden parcelas aisladas de las destrezas de comunicación. En Nueva Zelanda también se ha desarrollado un programa de instrucción cuyo primer postulado es, y cito: "Leer, hablar y escribir están interrelacionados inseparablemente" (MABBETT, 1990, p.60). Este programa de estudios ha atraído la atención por su éxito extraordinario (MABBETT, 1990, pp. 59-61).

En Puerto Rico surgió la "moda" de los proyectos conocidos como "Writing Across the Curriculum" (redacción a través del currículo) hace varios años. Algunas escuelas y sin duda todas las universidades principales intentaron implantar esta novedad sin preparar adecuadamente a los profesores ni a los estudiantes involucrados. El resultado de esa importación norteamericana carente de ajustes esenciales a nuestro medio provocó desconfianza y los profesores no se comprometieron con la fase de implantación del proyecto. He observado que la necesidad y la divulgación de más información relacionada hacen propicio este momento para que resurja con mayor fuerza la intención inicial de este plan para facilitar el aprendizaje en todas las disciplinas.

Sin embargo, a pesar de que la importancia de la composición hoy día va más allá de lo que tradicionalmente se suponía, aún nos enfrentamos con muchas incógnitas al tratar de desarrollar o agilizar las habilidades de los alumnos para la redacción. Sobre

algunas de esas preguntas, que orientan este estudio, comentaré a continuación.

■ D. Interrogantes que se abordan

Básicamente, esta investigación es un intento de responder a las siguientes cuestiones:

■ 1. ¿Cuál y de qué tipo es la base curricular para la elección de métodos para la enseñanza de la composición que hacen los profesores?

■ 2. ¿De qué manera se relacionan los métodos elegidos con marcos conceptuales y hasta qué punto el profesor es consciente de dicha relación?

■ 3. ¿Cuáles son las expectativas de los profesores en relación con sus alumnos en el contexto de cada método?

■ 4. ¿Cuáles son las técnicas de evaluación de la composición escrita que emplean los profesores y cómo se relacionan éstas con el método didáctico, en cada caso?

■ 5. ¿Cómo perciben los alumnos el método didáctico de sus profesores y qué inferencias hacen de las decisiones metodológicas de los mismos?

■ 6. ¿Cómo interpretan los alumnos las técnicas y criterios de evaluación de sus profesores y cuánta validez les adjudican?

■ 7. ¿Cómo incide el método del profesor en la manera de componer de sus alumnos? ¿En qué medida le da herramientas que usa más tarde o lo inhibe o lo confunde?

Estas y otras inquietudes me pusieron en contacto con el

campo de la investigación educativa. Este informe es, en gran medida, el testimonio de lo que ese contacto ha aportado a mi propia reflexión y análisis en torno a la enseñanza-aprendizaje de la redacción en Puerto Rico.

E. Alcance y límites del estudio

►Esta investigación pretende, primordialmente, descubrir una relación posible y observable entre el modo de componer de los alumnos y el modo de enseñar a componer que utilizan los profesores, así como la participación directa del alumno para determinar si existe y para describir dicha relación, desde su perspectiva.

►Por otra parte, intento recoger información sobre los procesos de composición de los participantes para tratar de identificar y entender mejor sus fases y subprocesos. Esta exploración es importante por dos razones: la inexistencia de este tipo de información derivada de investigaciones en nuestro contexto y la posibilidad de generar nuevas hipótesis para comprobación futura.

Es necesario hacer mención de que, si bien no existen estudios de casos realizados con objetivos afines a los míos en el marco de la lengua materna, sí existen algunas investigaciones de esta naturaleza sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés como primero y como segundo idioma, realizadas en Puerto Rico.

►Considero que la relevancia del estudio que presento no radica en la aplicabilidad inmediata de sus conclusiones, sino

más bien en la contribución que pueda hacer para la acumulación de información esencial, para la formulación de una teoría sobre la enseñanza-aprendizaje de los procesos de composición en español.

► Como todo estudio de casos, éste considera una muestra reducida (10 alumnos), por lo que las conclusiones del mismo deberán considerarse no-extrapolables a otras situaciones de enseñanza-aprendizaje. Su naturaleza es descriptiva y no prescriptiva. Debido a la complejidad de los métodos de recopilación de datos y a la minuciosidad de su análisis, es virtualmente imposible para un solo investigador abarcar muestras grandes en un momento dado, aunque existe la posibilidad interesante de desarrollar estudios longitudinales que "persigan" a un número reducido de participantes a través de varios años para corroborar hallazgos, como se ha venido haciendo en otros países (WELLS, 1986).

► Otra limitación del estudio ha sido la decisión de no utilizar protocolos verbales durante las sesiones de composición, ya que ello ha hecho mucho más difícil la identificación de las etapas del proceso de composición de cada alumno, así como su descripción. Sin embargo, otros investigadores han reconocido como una limitación a sus indagaciones el uso de dichos protocolos, porque pueden alterar la situación de componer en una medida que podría ser significativa (MARTIN-BETANCOURT, 1986, pp.25-26). Al decidir entre una u otra limitación, consideré esencial no añadir una variable más que alterara las condiciones

en que el alumno componía a las ya inevitables, como son: componer en un lugar no habitual ni típico como el designado por la escuela para las sesiones de composición, relacionarse con una persona desconocida con objetivos poco claros y someterse a la grabación en videocinta de todas las sesiones de composición.

► En el capítulo II explico detalladamente el diseño de mi estudio, en el marco más amplio de la investigación educativa en general y de la investigación sobre la enseñanza de la composición en particular. Luego se presentan en el capítulo III la descripción de la metodología empleada en el desarrollo del estudio, así como la descripción del escenario y el perfil de los participantes. El capítulo IV es un recuento del procedimiento empleado para analizar los datos recopilados, en el que se explica también la técnica del análisis de contenido, arteria principal de este estudio. El resumen de los hallazgos de la primera y segunda fases del estudio se presentan en el capítulo V y asimismo en el capítulo VI se expone el resumen de los hallazgos de la tercera y cuarta fases. Por último, discuto, en el capítulo VII, las conclusiones a las que conduce el análisis de la información recopilada.

■ CAPITULO II: EL DISEÑO DE LA INVESTIGACION

■ A. La investigación educativa

Ninguna curiosidad es completamente ingenua, como ninguna decisión sobre la manera más apropiada de satisfacer esa curiosidad surge de la nada. Por esa razón, he considerado necesario explicar el diseño de mi estudio en el marco más amplio de las corrientes que lo nutren dentro de la investigación educativa y del proceso de composición.

■ 1. Panorama general y tendencias recientes

En las dos décadas pasadas se enardeció el debate en relación a la conveniencia de utilizar en las ciencias humanas una metodología de investigación diferente a la de las ciencias naturales. Al buscar las raíces de este dilema podemos hacer una regresión en la historia bastante larga, pues desde la antigüedad el hombre se ha planteado interrogantes sobre la naturaleza de su mundo y ha intentado responderlas de modos diferentes según las circunstancias sociales, políticas y culturales que le han correspondido. A finales del siglo XIX, sin embargo, la discusión respecto a la manera apropiada de indagar en las ciencias sociales y humanas giró alrededor de estas inquietudes básicas: si las ciencias sociales pueden ampararse en el paradigma de las ciencias naturales para propósitos de investigación o si, dado el

carácter de su objeto de estudio, deberían partir de un paradigma propio y distinto.

Dentro de este marco amplio de las ciencias humanas, la educación vivía, además, su propia evolución. CARR Y KEMNIS (1986, pp.10-20) hacen una síntesis de ese desarrollo, clasificando sus diversas etapas como ocho "tradiciones" en el estudio de la educación. Según estos autores los primeros estudios sobre la educación solían ser filosóficos, relacionados al estudio del conocimiento, de la ética y de la política, y al pensamiento de los filósofos griegos. De esta primera etapa se pasa a una de "grandes teorías", caracterizada por la "conciencia de la necesidad de ubicar la educación como un proceso de 'llegar a conocer' en el contexto de una teoría general de la sociedad, por un lado, y una teoría del niño, por otro". Más tarde surge el "enfoque de los fundamentos", como consecuencia de la fragmentación del conocimiento sobre la educación que provoca la especialización. Se comienzan a enseñar sociología, psicología, filosofía e historia relacionadas con la educación. Cada una de estas áreas establece su propia parcela de investigación educativa independiente de las demás. Luego, en los años sesenta, se hace conocer en Gran Bretaña una nueva versión de teoría educativa que establece que el conocimiento desde otras disciplinas provee la base para la práctica educativa y que el desarrollo de dicha teoría educativa es contingente a los desarrollos en esas disciplinas.

►En Norteamérica, por otro lado, se dan una serie de circunstancias sociopolíticas a partir del final de la Segunda Guerra

Mundial, que van abocando a todos los brazos de su sistema a crear los medios para un fin común: luchar contra el comunismo y ganar la carrera espacial frente a la Unión Soviética, que había sorprendido al mundo con el lanzamiento del Sputnik en 1957. A partir de ese momento, comienza el movimiento para el desarrollo curricular en EEUU en el que los especialistas de las materias académicas deciden los contenidos de los nuevos currículos y los educadores se lanzan a la empresa del diseño curricular convertido en un mero ejercicio técnico. El conductismo en la psicología y la medición educativa complementan esta etapa de la educación entendida como ciencia aplicada o actividad fundamentalmente técnica. Según CARR Y KEMMIS (1986), la preocupación inicial por desarrollar a "la persona cultivada" se sustituye por la urgencia de desarrollar conformidad a una imagen acordada de la persona cultivada, que quedaba implícita en los objetivos educativos (p.16). La enseñanza y el currículo se convierten, pues, en el medio para alcanzar los fines establecidos por el medio social. Esta instrumentalidad didáctica y curricular se pretende garantizar diseñando "a priori" los procesos en el aula mediante textos, currículos y modelos de enseñanza prefabricados. Sobre las consecuencias de este enfoque, dice ELLIOTT (1984):

El conocimiento causal aportado por los investigadores de proceso/producto puede ser formulado fácilmente como una serie de reglas técnicas, de medios y objetivos encaminados a regir la actuación profesoral. Se podría argumentar que el conocimiento del inves-

tigador se basa en el criterio de que la enseñanza es una tecnología o un modo de acción instrumental ...

Dicha acción presupone que el agente (profesor) administra ciertos tratamientos (métodos de enseñanza) a objetos pasivos (estudiantes) con el fin de producir unos resultados preconcebidos (objetivos)(p.6).

Me parece muy elocuente el comentario de CARR Y KEMMIS (1986) sobre esta etapa: "se ignoró la apertura esencial de la situación y la transitividad de la relación humana entre profesor y alumno" (p.17).

Si en Norteamérica es evidente la incidencia del momento político en la educación, también lo es en Puerto Rico, puesto que las tendencias educativas en E.E.U.U. resuenan prontamente en nuestro ambiente. Más aún, nuestra situación colonial ha hecho más necesario el desarrollo de esa conformidad "a la imagen aceptada de la persona cultivada", en un país donde aún no se toman decisiones importantes sobre el futuro y donde impera un sistema paternalista de subvención económica que exige ciertos compromisos con la política de la metrópolis. La pedagogía instrumental y técnica, entonces, permite el desplazamiento de la ética y la filosofía, campos de alto riesgo, hacia apartados del uso exclusivo de unos pocos y se garantiza así el "status quo".

También en la década de los sesenta, SCHWAB (CARR Y KEMMIS, 1986, p.16) propone una manera nueva de acercarse al problema educativo, muy influida por la idea aristotélica de la "praxis". Se trata del cultivo de la persona racional, capaz de actuar

apropiada, honesta y justamente en una situación sociopolítica. Para lograr ese objetivo en los alumnos habría que mirar al profesor en su práctica de ese mismo modo.

►La tradición, reciente aún, de los profesores-investigadores llega iluminada por las ideas de STENHOUSE, quien desde la Universidad de East Anglia logra entusiasmar a un grupo de investigadores para constituir grupos de apoyo para los profesores que deseen iniciarse en la investigación. STENHOUSE ve la enseñanza como un arte y al profesor como un artista cuya base de desarrollo está precisamente en la investigación. Asimismo, la indagación que el profesor hace en su propia práctica constituye la base de desarrollo de la teoría educativa. Sobre esta participación del profesor en la investigación de la acción educativa, afirma STENHOUSE (1985):

El artista es el investigador cuya indagación se expresa en el ejercicio de su arte antes que en (o así como en) un informe de investigación. En todo arte esencialmente práctico como la educación, es necesario que la investigación y la capacitación docentes que proporcionemos apoyen esa indagación llevada a cabo por el profesor. No hay en la educación conocimiento absoluto sin ejercitar. En la investigación educativa y en la cátedra, las torres de marfil donde se niega la verdad, hay demasiados teatros sin actores, galerías sin cuadros, música sin músicos. El

conocimiento educativo existe en, y se verifica o falsifica en, su práctica (p. 52).

►La tradición de los profesores-investigadores refleja el enfrentamiento definitivo entre el paradigma positivista y el paradigma interpretativo en las ciencias sociales, entre otros. Este conflicto se agudiza con el surgimiento de la tradición crítica en la educación, que considera imprescindible que el profesor y el investigador permanezcan alerta a las múltiples expresiones del poder político sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, para permitir la comprensión de la situación educativa y la toma de decisiones responsables. También se estimula, desde esta perspectiva, la concienciación del alumno en relación al entramado social al que está sujeto, para que esté en posición de cuestionarlo y contribuir al cambio, de considerarlo necesario.

JENSEN Y ROSER (1990) consideran la investigación realizada por los profesores en las aulas muy prometedora, ya que les permite hacer uso del conocimiento que deriva de su contacto diario con los alumnos para plantearse interrogantes y luego responderlas disciplinadamente. Comentan, además, sobre la gran cantidad de artículos profesionales, ponencias y oportunidades para investigación que ha provocado este movimiento. Es justo señalar que en el campo específico de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, le debemos a los proyectos de investigación-acción una buena parte de los estudios sobre los procesos de lectura y de composición, así como los relacionados con estrategias de

enseñanza. Sin ese interés nuevo de los profesores en la investigación en las aulas, en los verdaderos escenarios donde se enseña y se aprende, no se hubieran tenido tantas ocasiones para invadir el terreno tan íntimo que representa la sala de clases para todo educador.

Fundamentalmente, este desarrollo de la educación como ciencia social y humana participa del enfrentamiento entre los paradigmas de investigación positivista e interpretativo (fenomenológico), reducido muchas veces a una de sus partes: metodología cuantitativa vs. metodología cualitativa. Pienso que esta reducción es un error, ya que el debate de los métodos pierde sentido si no se comprenden las bases distintas desde las que parten, en cada caso.

De una parte, los educadores que emplean el modelo de investigación de las ciencias naturales (positivistas) consideran que, como los fenómenos educativos son causados y determinados, pueden ser controlados. De la otra, los que están convencidos de que la conducta humana está dirigida por intenciones y que sólo puede comprenderse, por lo tanto, en el contexto de ellas y de nuestros valores y aspiraciones. Esta segunda postura, con la que me identifico plenamente, implica que la teoría educativa no puede estar desligada de la realidad de las situaciones educativas, ni de sus entornos sociales y políticos.

El papel del investigador, así como su relación con el objeto bajo estudio y su contexto son muy diferentes desde estas dos perspectivas, ya que plantean distintos tipos de interro-

gantes y los métodos para buscar respuestas son igualmente distintos. En relación a estas diferencias, exponen TAYLOR Y BOGDAN (1986):

Adoptando el modelo de investigación de las ciencias naturales, el positivista busca las causas mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, que producen datos susceptibles de análisis estadístico. El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos. En contraste con todo lo que ocurre en el caso de las ciencias de la naturaleza, el fenomenólogo lucha por lo que Max Weber denomina verstehen, esto es, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente (p. 16).

Los métodos cualitativos de investigación se han empleado ampliamente en la sociología, en la antropología y en la psicología. De hecho, algunas de las objeciones más frecuentes contra su uso en la educación es precisamente su origen en otras disciplinas y para propósitos ajenos a la enseñanza. No obstante, algunos autores, como WOODS (1987), han demostrado la afinidad de la investigación cualitativa con la actividad de la enseñanza, así como su utilidad para aumentar el conocimiento del profesor.

POPKEWITZ (1988) apunta que el debate en el seno de las disciplinas sociales y educativas tiene su raíz en las obras de

pensadores como Max Weber, José Ortega y Gasset, Carl Becker y Alfred Schutz, quienes "hablaron de los efectos deshumanizadores de una ciencia social positivista y, a principios del siglo XX, dibujaron los rasgos fundamentales de lo que hoy se denominan las 'nuevas' necesidades de la ciencia social." No obstante, por el dominio conductista no es hasta la década de los 70 que se introducen nuevamente los enfoques fenomenológicos, marxistas y de filosofía social en las discusiones sobre la investigación social en Norteamérica. De los autores consultados, considero que es POPKEWITZ (1988) quien hace el análisis más profundo y provocador al comentar la llamada "crisis paradigmática". Mientras que unos se pronuncian a favor del paradigma positivista, otros abogan por el paradigma simbólico y la mayoría demuestra la necesidad de métodos de investigación provenientes de ambos paradigmas, POPKEWITZ hace una disección de los dos y nos invita a mirarlos por dentro. De paso, saca a relucir nuevas motivaciones, intereses ocultos o inconscientes cuidadosamente arraigados en nuestras ingenuas preferencias. »Según este autor:

El estilo de pensamiento asociado a las ciencias simbólicas estructura una concepción del mundo social que:

1. reinstaura la idea de comunidad en un momento en que los individuos experimentan sentimientos de amenaza, alienación y extrañamiento
2. hace verosímiles las creencias pluralistas al poner el acento en la diversidad grupal y en el

individualismo

3. reafirma la creencia en la eficacia de los individuos mediante la idea de la negociación de roles"

(p. 123)

►Todo paradigma pasado, presente o futuro responderá necesariamente a un modo particular de apreciar la realidad y a unas motivaciones inevitablemente relacionadas con nuestra experiencia en un ambiente dado. Situar-se dentro de un paradigma es revelar y revelarse afinidades conceptuales e ideológicas, tanto como metodológicas. El rigor científico se demuestra, entonces, en el cuestionamiento constante, el análisis continuo de la posible incidencia de nuestros juicios o prejuicios en la observación de esa parcela de la realidad que tenemos bajo estudio.

En su análisis, POPKEWITZ relaciona el surgimiento del paradigma simbólico con la necesidad del hombre de recobrar la fe en la "comunidad perdida", y cito:

En resumen, el tema de la comunidad perdida ha reaparecido en la crítica social y educativa contemporáneas. La atomización de la vida humana, la alienación y la despersonalización motivan una búsqueda renovada de formas de vida colectiva, de participación política y de orden moral. Aunque la fe en el individuo y en la sociedad liberal no han menguado, se buscan nuevos símbolos de reconciliación que puedan expresar esos ideales. Las ciencias simbólicas constituyen una fuente del restablecimiento de la creencia

en la comunidad, en el carácter sagrado del individuo y en la capacidad de las personas para guiar su propio destino (p. 125).

Este carácter "ilusorio" de la comunidad, la individualidad y la capacidad para transformar la realidad social que señala POPKEWITZ merece mayor discusión. Tal vez sea, precisamente mediante las ciencias simbólicas que podamos comprender mejor estos tres fenómenos y hasta descubrir dimensiones nuevas de su naturaleza. Habría que preguntarse qué hace "real" la experiencia comunitaria, si su verificación externa o la certeza de sus miembros de que forman parte de ella. Por otro lado, son precisamente las ciencias simbólicas las que parten del punto de vista de los individuos al buscar respuestas a sus interrogantes, por lo que nutren y confirman la importancia del individuo y la "ilusión" se convierte en realidad. Así también, las ciencias simbólicas han colocado en manos de individuos y grupos una capacidad para transformar la realidad que no veían antes, en pequeña o en grande escala. Desde el profesor de magisterio que intenta un proyecto de investigación-acción muy puntual hasta los discípulos de Paolo Freire en Brasil, que tuvieron la oportunidad de hacer transformaciones mayores en su realidad socioeconómica. De manera que debemos cuidarnos de subestimar el poder de la "ilusión" cuando del hombre se trata.

Durante los últimos años se ha escrito mucho en torno al debate entre los paradigmas positivista y simbólico. Coincidió con ROGERS(1984) en su apreciación de que, poco a poco, se

suaviza el conflicto entre ambos grupos de la comunidad de investigadores. Para ROGERS, algunos indicios son: el aumento de proyectos doctorales de investigación dentro de la tradición cualitativa en las universidades y el hecho de que las personas estén hablando y escuchándose mutuamente, "aceptando la necesidad y deseabilidad de ambos enfoques" para responder a las interrogantes que nos interesan (pp. 104-105).

COOK Y REICHARDT (1986) también defienden esta integración de los métodos y apuntan:

Baste con decir que no existe nada, excepto quizás la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta (p. 40).

En su obra antológica, Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, recogen las opiniones de investigadores que se suman a aquéllos que desean un acercamiento de ambas posturas en beneficio de la ciencia. Así también concluye con todo acierto ANGUERA ARGILAGA (1985):

En principio, debería intentarse una redefinición del debate, eliminando la antes necesaria elección de paradigmas, dado que éstos se han configurado por una serie de elementos concatenados por tradición, por lo que histórica, pero no lógicamente, quedaron establecidos. Un investigador no tiene

por qué adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro si así logra una adaptación flexible a su problemática (p. 10).

2. Nuevas relaciones entre la investigación y la práctica. Hacia una reflexión crítica del quehacer educativo

A partir de los años sesenta y auspiciado por un "estado de ánimo intelectual" propicio a la exploración científico-social desde nuevas perspectivas, resurge con gran empuje el movimiento de investigación-acción en la educación. Se enriquece, además, con las corrientes de investigación participativa en las ciencias sociales, relacionada a su vez con las experiencias de educación popular y animación sociocultural que se han venido desarrollando en Europa y en América Latina.

La posibilidad de que el profesor desempeñe un papel central en la investigación educativa y que los expertos universitarios sirvan de orientadores a esa iniciativa de solución de problemas, distingue la investigación-acción como alternativa de indagación en el escenario docente. Su objetivo, según los trabajos de ELLIOTT (1986, 1984) es más bien diagnóstico, contribuir a la comprensión que tiene el profesor de su problema. La metodología empleada suele ser principalmente cualitativa, aunque no se descarta el uso de otros métodos que puedan aportar información importante sobre el objeto bajo estudio o corroborar las conclusiones a que haya llegado el investigador. Este proceso de

corroboración se conoce, en la metodología cualitativa que lo emplea, como "triangulación" y consiste en el empleo cruzado de diversas fuentes de información y/o estrategias de recopilación de datos al estudiar un problema.

Estas nuevas corrientes apuntan hacia una relación mucho más estrecha y ciertamente menos "misteriosa" entre la investigación educativa y aquello que ocurre en nuestras salas de clases. Una consecuencia inmediata de la evolución epistemológica es, por ejemplo, el reconocimiento de la necesidad de hacer más accesible al maestro los informes de las indagaciones. El lenguaje y el estilo de redacción son ahora más directos y sencillos; los informes, más amenos e interesantes. Todo esto contribuye a que el profesor del salón de clases haga mayor uso de la información que se recoge en los estudios y la integre como elementos de juicio en su reflexión, sobre la marcha.

La investigación sobre los procesos de redacción y sobre su enseñanza, refleja claramente todos los cambios en el ámbito de la investigación educativa que he mencionado anteriormente. En el caso de E.E.U.U., por ejemplo, las diferencias principales entre las investigaciones realizadas durante los últimos veinte años y aquellas que se llevaron a cabo en las décadas de los 40 y los 50 son: diseños más cuidadosos, metodología más variada, mejor base teórica y filosófica, pero, sobre todo, una notable reducción en el número de sujetos incluidos dentro de cada muestra y un análisis más profundo de las cuestiones. Se aumentó también significativamente la cantidad de estudios de casos en el

total de estudios realizados (HILLOCKS, 1986).

■B. La investigación sobre el proceso y la enseñanza de la composición

La importancia que se le ha concedido al tema de la enseñanza de la redacción en Estados Unidos y la excelente difusión que han tenido los distintos informes de sus hallazgos, han permitido la "exportación" de sus metodologías y estilos epistemológicos a otras partes del mundo. Las investigaciones que se realizan en Italia, España, Inglaterra o Australia, por mencionar varios casos, toman en consideración dichas tendencias, aunque en ocasiones merezcan severas críticas. Me ha parecido adecuado comentar el tema de la investigación sobre la redacción partiendo de dos "macro-informes" que resumen lo que se ha hecho en este campo desde los años cuarenta hasta el 1986, en Norteamérica. Las semejanzas del sistema educativo puertorriqueño con el norteamericano, en el transcurso de este siglo, hacen más lógico este punto de partida. Si bien es cierto que los idiomas son distintos, la aplicabilidad de los datos es mayor cuando se habla de "procesos" y, en ambos casos, de un primer idioma. Así lo demuestran también los trabajos que van surgiendo en otros países, que consideran fundamentalmente estos estudios relativos al proceso de composición en inglés (SERAFINI, 1985; CASSANY, 1989). Me refiero al informe publicado por BRADDOCK, LLOYD-JONES Y SCHOER (1963);

Research in written composition, y el de G. HILLOCKS (1986),

Research on written composition: new directions for teaching.

►El informe BRADDOCK (1963):

El informe BRADDOCK es el resultado de que el National Council of Teachers of English (NCTE) designara un comité especial conocido como el "Committee on the State of Knowledge about Composition", para revisar toda la investigación disponible e informar lo que hasta ese momento se sabía sobre la enseñanza-aprendizaje de la redacción. El encargado de ese comité fue Richard Braddock.

Este trabajo sirvió a varios propósitos importantes. Por un lado, es una recopilación de indagaciones que posibilita una visión de conjunto de lo que se estuvo haciendo en las dos décadas comprendidas entre 1940 y 1960 en el terreno de la investigación sobre la redacción. Por otro lado, comprueba la necesidad de explorar mucho más y en mayor profundidad sobre el acto de componer en sí. ¿Qué hacemos cuando componemos? ¿En qué consiste el proceso de componer? ¿De qué depende? ¿Qué partes de nuestro cuerpo y de nuestro intelecto están involucradas en esta actividad que realizamos y exigimos que nuestros alumnos realicen con tanta naturalidad? ¿Podemos realmente "enseñar" la composición, o se trata de un proceso que requiere un equipo fisiológico, unos "dones naturales", unas experiencias previas o una madurez que no dependen de lo que hagamos en clase o de la buena voluntad del alumno? Si bien el grupo de las investigaciones examinadas por BRADDOCK no llegaba a muchas conclusiones que reflejaran consenso de sus autores, sí pareció destacarse una

conclusión sorprendente que se repitió una y otra vez. BRADDOCK (1963) la expresa en su informe así: "La enseñanza de la gramática formal tiene un efecto insignificante en la mejora de la composición, o tal vez un efecto nocivo en la misma, porque usurpa el lugar de la instrucción y la práctica de la composición en sí" (En HILLOCKS, 1986, p. XV). Habría que revisar entonces todo el acercamiento tradicional a la enseñanza de la composición que tenía como base precisamente el estudio formal y aislado de la gramática. Esta opinión respaldada por estudios experimentales se fortalece en las investigaciones de 1963-1982 revisadas por HILLOCKS (1986) y prevalece como consenso de la mayoría de ellas, independientemente de las nuevas metodologías con que se examinan los escenarios educativos.

Hay, igualmente, bibliografía en español que advierte la ineficacia de la enseñanza formal y aislada de la gramática como medio para desarrollar las habilidades de la escritura (CASTRO, 1922; ALVAREZ MENDEZ, 1990; CASSANY, 1989).

Otra consecuencia significativa del informe BRADDOCK fue la atención a la mejora de los diseños de las investigaciones después de 1963. Las críticas a los diseños examinados por este grupo sirven de base a la comunidad de investigadores para crear otros más apropiados, con mayores controles de validez y de fiabilidad que los primeros.

Un resultado no menos relevante es la atención que este informe atrae sobre la enseñanza y el aprendizaje de la redacción. La atmósfera profesional se hace propicia a la exploración

de nuevos interrogantes relacionados con el tema y surgen movimientos a gran escala que involucran en el proceso a miles de profesores de toda la nación norteamericana. Un ejemplo de estos movimientos es el National Writing Project, con sus cientos de grupos afiliados en E.E.U.U. También aparecen los llamados "centros de redacción" y laboratorios para el desarrollo de las destrezas para la comunicación escrita.

► El informe HILLOCKS (1986):

La revisión de HILLOCKS (1986) titulada Research on written composition: new directions for teaching, a pesar de publicarse en 1986, comprende investigaciones realizadas entre 1963 y 1982. Se consideró una bibliografía preliminar de 6,000 títulos que fue reduciéndose mediante criterios diferentes hasta llegar a los 2,000 títulos, cifra cuatro veces mayor que la del informe BRADDOCK (1963). Con excepción de un estudio en alemán publicado por WESDORP (1982), todos los demás títulos correspondían a investigaciones de la composición en inglés como primer idioma. Estos estudios demuestran que la investigación sobre la redacción se puede clasificar en dos grupos: las indagaciones sobre el proceso de composición en sí, muchas de las cuales utilizaron una metodología cualitativa principalmente, y los estudios sobre la enseñanza de la redacción, que muchas veces se manejaron experimentalmente. El siguiente diagrama da una idea de este desglose:

◀ INVESTIGACION SOBRE LA REDACCION ▶

<u>proceso de composición</u>	<u>enseñanza de la redacción</u>
* subprocesos	* métodos
* velocidad	* énfasis de la enseñanza
* fases o etapas	* evaluación
* desarrollo	* interacción profesor/alumno
* estrategias	* interacción con pares

Uno de los objetivos de HILLOCKS (1986) al hacer esta revisión de estudios es ver si la línea de investigación sobre el proceso de composición producía conclusiones que respaldaran y validaran las que resultaban de la línea de investigación sobre la enseñanza de la redacción. Según este autor, satisface ese objetivo cuando comprueba, al final de su examen, que ambos grupos se validan recíprocamente. A continuación discutiré los hallazgos generales que se informan a partir de su análisis.

Hallazgos generales comentados por HILLOCKS (1986)

Métodos de enseñanza

En el estudio de BEREITER Y SCARDAMALIA (1982) se clasifican los métodos de enseñanza de la redacción en tres grupos, a saber: el método de presentación ("presentational mode"), el método del proceso natural ("natural process instruction") y el método ambiental ("environmental instruction").

El método de presentación se distingue porque le "presenta" una cierta información nueva sobre la composición al alumno y luego espera que él ponga en práctica ese conocimiento. No

obstante, este modo de enseñanza no provee las oportunidades para aprender los procedimientos necesarios para llevar a cabo lo que se requiere. Un ejemplo de este tipo de enseñanza es la situación que se da cuando un maestro le explica a la clase qué es un buen párrafo de introducción y cuáles son sus características para luego asignar la elaboración de un párrafo así, calificarlo y pasar al próximo tema.

►El método del proceso natural provee lo que los autores han llamado "facilitación sustantiva", ya que el profesor discute con el alumno sus borradores o le da la oportunidad de discutirlos con sus pares, pero en ese intercambio se le ofrecen las ideas para solucionar los problemas de su composición. De esta forma, el alumno nunca llega a involucrarse en un proceso que le conduzca a solucionar sus deficiencias autónomamente. En otras palabras, a pesar de que el profesor sí involucra al alumno en una serie de procesos como redacción libre, discusión de su trabajo con otras personas, retroalimentación y revisión, son todos procesos muy generales que se pueden llevar a cabo con estrategias poco sofisticadas. Para enfrentar sus problemas al componer, necesita recursos mayores que éstos. HILLOCKS (1986) sugiere que tal vez este tipo de enseñanza es responsable del aparente caso omiso que hacen los alumnos a los comentarios que con tanto esmero escribimos en sus trabajos de redacción. Esto es así porque al ofrecer este tipo de facilitación el profesor lleva a cabo una parte de la tarea que debería llevar a cabo por sí solo el escritor maduro, la identificación de los problemas de

redacción. Estaría haciendo lo mismo que el instructor de natación que sostiene con sus brazos el cuerpo del aprendiz mientras éste practica la manera correcta de mover sus piernas y brazos en el agua. Puede lograr su objetivo específico inmediato, pero es más que evidente que el alumno no aprenderá a nadar hasta que sea capaz de flotar en el agua por sí solo, además de mantener la posición correcta de sus extremidades.

»El método ambiental parece centrarse en la "facilitación procesual". A pesar de que puede iniciarse con la presentación de ciertos modelos, formas o criterios nuevos para el alumno, el énfasis se coloca en el uso de esa información en varias situaciones de redacción. HILLOCKS (1986) utiliza como ilustración de este método el trabajo de una investigadora, SAGER (1973), cuyo propósito era enseñar a los alumnos de su muestra el uso de una escala para evaluar sus composiciones, de manera que luego fueran capaces de emitir juicios sobre sus escritos, que les ayudaran a identificar los puntos débiles que deberían mejorar en los mismos. Así que ella les presentó la información sobre la escala y los criterios y luego proveyó numerosas ocasiones para aplicar esa información de acuerdo a esos criterios. El resultado fue que los estudiantes parecen haber adquirido un conocimiento operativo de los criterios que influyen en sus redacciones.

Al acudir directamente al trabajo de SAGER (1973), hallé múltiples justificaciones a este tipo de facilitación procesual. De ellas, me han parecido representativas las palabras que la autora cita de MURRAY (1968):

El papel principal del profesor de redacción es la habilidad para diagnosticar los problemas de redacción de sus alumnos. La mayor destreza de un profesor como diagnosticador se demuestra cuando ha adiestrado a su alumno para ser su propio diagnosticador...El [alumno] debe ser capaz de leer su propia redacción con frialdad, con un ojo crítico y diagnosticar sus propios problemas..." (SAGER, 1973, p. 2).

Focos de la enseñanza

HILLOCKS (1986) analiza los hallazgos de los estudios que examina, no sólo en términos de los métodos más o menos adecuados para enseñar la composición, sino también en relación a cuál es el foco de esa enseñanza: si la gramática, los modelos, la combinación de oraciones, las escalas de evaluación, la indagación o la redacción libre.

►La gramática:

He mencionado anteriormente que tanto en el informe HILLOCKS (1986) como en el BRADDOCK (1963) se afirma varias veces que "el estudio de la gramática tiene poco o ningún efecto en la mejora de la composición". Lo mismo es cierto para el énfasis en la mecánica y la corrección en la redacción. Para muchos, no obstante, resulta difícil de creer y más difícil aun de entender esta afirmación. Hay datos interesantes que podrían darnos una explicación tentativa, mientras la investigación sobre el tema continúa, y que HILLOCKS (1986) presenta como especulaciones

bastante lógicas. Según GRAVES (1981), algunos aspectos de la corrección pueden ser parte de un proceso de desarrollo, especialmente en los niños. Tal vez se requiere haber alcanzado un cierto nivel de desarrollo para estar en posición de utilizar adecuadamente la gramática y los aspectos mecánicos de la redacción. La segunda explicación de HILLOCKS me parece más convincente y está muy relacionada con la ilustración que este autor ofrece sobre el proceso de composición, como conclusión de su estudio y que reproduzco a continuación en una versión traducida:

PROPOSITOS Y RESTRICCIONES

Conocimiento del discurso y de procesos relacionados (esquemas, criterios y estrategias para tareas de redacción específicas	Conocimiento del contenido y de procesos (estrategias para recordar, acumular y transformar datos)
--	--

UNIDADES CLAVE
UNIDADES SEMANTICAS
UNIDADES LEXICAS
UNIDADES GRAFICAS

EDICION (HILLOCKS, 1987, p. 71)

Si aceptamos que la composición se lleva a cabo en varios niveles de abstracción, desde decidir el plan general del texto y su intención hasta producir su representación gráfica, tendríamos que concluir que la edición de lo que escribimos en términos de su corrección gramatical y mecánica sucede después de que otros procesos superiores se han llevado a cabo. Eso quiere decir que

los conocimientos gramaticales, aunque pudieran facilitar este último proceso más concreto, no incidirían en los anteriores que sin duda tienen más relación con los criterios de calidad en una composición. De hecho, precisamente BEREITER Y SCARDANALIA (1979) y más tarde GOULD (1980) comprueban que los aspectos mecánicos no tenían una relación directa con la calidad del escrito, en estudios que comparaban la composición oral y escrita de los mismos alumnos. Según HILLOCKS (1986), si a esto añadimos el hecho de que el estudio de la gramática escolar tradicional está diseñado para que el alumno trabaje sobre oraciones dadas y no para ayudarlos a crear oraciones nuevas, completamos el cuadro y entendemos un poco mejor cómo los investigadores han llegado a estas conclusiones.

► Los modelos:

Otro modo muy común de enseñar la redacción es la presentación de modelos para demostrar las diferentes técnicas retóricas (descripción, narración, diálogo, exposición, argumentación) en un escrito que nos parece ejemplar por diversas razones. Según HILLOCKS (1986), este enfoque parte de dos premisas:

- que el conocimiento de las características de una buena composición capacitará a los alumnos para producir buenas composiciones
- que la sola lectura y análisis de muestras les impartirá ese conocimiento

A pesar de que hay estudios que apuntan a la posibilidad de que el individuo, al escribir, se guíe por una serie de esquemas

diversos (HAYES Y FLOWER, 1980; BEREITER Y SCARDAMALIA, 1982), estos esquemas no tienen relación directa o necesaria con los modelos que se traen a clase. Un esquema es una estructura semejante a un esqueleto, cuyos elementos pueden definirse e identificarse en cada ejemplo de un mismo tipo de escrito. Un buen ejemplo de esa identificación de elementos en un esquema es la taxonomía de los cuentos maravillosos que hace PROPP (1977). De hecho, el trabajo de PROPP se ha utilizado para examinar narraciones de los estudiantes y tratar de reconocer algunos esquemas. Sin embargo, estudiar un modelo literario no es lo mismo que aprender un esquema. Más aún, si el modelo es suficientemente complejo, tal vez sea virtualmente imposible para el alumno identificar algún esquema subyacente al texto (HILLOCKS, 1986, p. 227).

También es importante señalar que los estudios de GRAVES (1981), BEREITER Y SCARDAMALIA (1982) y HAYES Y FLOWER (1980), todos demuestran que "la producción de ideas es una parte importante del proceso de composición". El manejo de ideas, datos e inferencias es anterior a cualquier decisión que el individuo pueda tomar respecto a la forma de su escrito. Este suele ser un punto débil de este tipo de enseñanza, pues generalmente esa fase de producción y asociación de ideas el alumno debe realizarla solo, sin orientación alguna. Otra desventaja puede ser la presión que coloca sobre el estudiante la imposición de una forma determinada. Si está demasiado preocupado por la forma, puede "bloquear" la producción de ideas y el resultado no va a ser el

mejor posible. HILLOCKS (1986), al comentar esta posibilidad, da el ejemplo del alumno que, luego de examinar un modelo, pretende imitarlo en su misma secuencia, por lo que comienza con el párrafo de introducción. Al no poder escribir ese párrafo introductorio a la medida del que muestra el modelo, se frustra y se siente incapaz. Si a esta situación añadimos un profesor que requiere que el alumno siga estrictamente el orden del modelo, aun en la fase de producción de ideas, se complica bastante el panorama para el alumno. Sobre estas exigencias un tanto arbitrarias y sus consecuencias en las actitudes de los alumnos hacia la redacción comentan más extensamente en sus estudios EMIG (1982) y también SMITH (1984). Estos son algunos de los riesgos del empleo de modelos de composición de que el profesor debe ser consciente para orientar adecuadamente al estudiante.

La conclusión a que se llega sobre este enfoque en el informe de HILLOCKS (1986) es la siguiente: "...está bastante claro que la investigación disponible...no nos lleva a esperar que el estudio de modelos tenga mucho impacto en la mejora de la redacción" (HILLOCKS, 1986, p. 228).

► La combinación de oraciones

Un acercamiento interesante a la enseñanza de la redacción es el de la combinación de oraciones, que tanto se ha dado a conocer en los EE.UU. en años recientes. Al emplear esta estrategia, se le pide al alumno que produzca oraciones nuevas, utilizando como base ciertas oraciones simples que se le presentan. Los estudios han demostrado que los estudiantes se resisten

a la idea de cambiar estructuras sintácticas ya existentes y tienden a hacer cambios casi insignificantes en sus trabajos. Cuando examinan dichas estructuras más minuciosamente para cambiarlas, retienen el plan básico de la oración inicial en la memoria y se limitan a cambios de palabras o a añadir alguna información usando las conjunciones más comunes. Para usar esta estrategia es conveniente que el alumno tenga conocimiento de las alternativas sintácticas de que dispone para evaluar adecuadamente lo que puede o no hacer, sin depender de la mera intuición para tomar sus decisiones. Por eso, la mayor parte de los ejercicios que se llevan a cabo dentro de este enfoque tienen como propósito proveer este conocimiento de conceptos sintácticos claves y permitir práctica suficiente en la recreación de oraciones.

Según los investigadores, los ejercicios de combinación de oraciones pueden incidir en la planificación sintáctica más que el estudio de la gramática, aunque por sí solos no pueden influir en la planificación de elementos como el contenido, la audiencia u otros. El estudio de FAIGLEY (1979), sin embargo, revela que la suma de este tipo de ejercicio con otras estrategias, como pedir a los alumnos en cada lección que observen un "fenómeno" y luego desarrollen una oración empleando ciertas estructuras sintácticas, los lleva a involucrarse en otros procesos más elevados de planificación, además del aspecto sintáctico. El "fenómeno", según este estudio, puede ser algo tan sencillo como una persona que camina por el patio de la escuela. Este ingre-

diente añade interés y creatividad a la estrategia y aumenta sus posibilidades de mejorar la composición de los estudiantes.

Dentro de este enfoque, me preocupa bastante la distorsión que una actividad tan mecánica como la combinación de oraciones pueda provocar en lo que el alumno entienda que es la actividad de componer. Sabemos que la composición va más allá de un mero injerto de informaciones correctamente expresadas en una línea, con la intención de comunicar una idea. Decía Henry Miller que "escribir, como la vida misma, es un viaje de descubrimiento" y la combinación de oraciones como estrategia única en la clase de redacción le roba un poco de su magia creativa. Por esa razón, deseo insistir en su uso alternado con otras actividades en el aula.

►Las escalas:

Se ha investigado también el efecto que puede tener en las composiciones de los alumnos el uso de escalas o de una serie de criterios de evaluación expresados como preguntas sobre el escrito a considerar. El procedimiento conlleva, además de presentar el conjunto de criterios a los alumnos, dar las ocasiones para que los estudiantes apliquen esos criterios para emitir juicios sobre sus propios trabajos y/o sobre los trabajos de otros autores. Por lo general se requiere algo más que la emisión de un juicio; se le pide al alumno que ofrezca también recomendaciones específicas para mejorar la redacción que ha examinado.

Tal vez el punto que provoca mayores discrepancias al usar

las escalas es qué aspectos de la composición se evaluarán y qué peso tendrá cada uno en relación a los demás. En el caso de SAGER (1973), las áreas de la composición que se consideraron más estrechamente ligadas a su calidad, para incluir en la escala que se utilizó fueron: vocabulario, elaboración, organización y estructura. Según las conclusiones de HILLOCKS (1986), debe atraerse la atención de los alumnos hacia aspectos como la evaluación de la información, la organización y el efecto del conjunto en el lector. Como vemos, todos estos elementos trascienden el nivel puramente sintáctico. El resultado de las indagaciones en torno a esta estrategia refleja que la habilidad de los participantes para producir nuevas composiciones mejoró.

Si se compara este enfoque con el de los modelos, es fácil suponer motivos para su mayor eficacia. Los alumnos que trabajan con modelos deben aprender los criterios para valorar la composición de los ejemplos que trae el profesor a la clase, información que reciben pasivamente. Por otro lado, los alumnos que utilizan las escalas aprenden los criterios en el proceso de aplicarlos a distintos escritos. Al tener que hacer uso práctico de ellos, las probabilidades de que los aprendan para uso futuro son mayores. Si estamos familiarizados con los principios de la enseñanza activa y con la "facilitación procesual" que comentamos anteriormente, esta posibilidad no debe sorprendernos.

►Indagación:

La enseñanza que se centra en la indagación, como proceso de descubrimiento o de exploración de los mecanismos, estructuras y

recursos retóricos que puede emplear el alumno en su redacción, involucra al individuo en operaciones sofisticadas de planificación. El estudiante debe estructurar la información y crear un foco o centro de interés, tejiendo relaciones entre sus ideas, seleccionando aquella parte de los datos que habrá de usar y el modo particular en que la empleará. Según BEREITER Y SCARDAMALIA (1982) este procedimiento contribuye a desarrollar estrategias acordes a determinados propósitos y puede ayudarles también a "internalizar criterios para orientar y/o revisar sus propios trabajos".

La conclusión a que llegan los estudios que atienden esta estrategia es la siguiente: "...los tratamientos que ayudan a los estudiantes a aprender cómo generar información, analizarla y planificar su uso, y que proveen para la práctica en la utilización de criterios de alto nivel para orientar y repensar los resultados, deberían producir mejores redacciones" (HILLOCKS, 1986, p. 244).

►Redacción libre:

Algunos investigadores, como GRAVES (1981) y sus colegas han abogado por una estrategia en la que se permita a los alumnos seleccionar sus tópicos, escribir lo que buenamente quieran, someter la composición al juicio de sus compañeros y luego revisarla. Sin embargo, hay muchos otros autores que descartan la eficacia de esta estrategia. BEREITER Y SCARDAMALIA (1982), por ejemplo, concluyen que este procedimiento equivale a validar la tendencia a la improvisación de los alumnos. Describen el

caso típico como el del estudiante que comienza a escribir utilizando asociaciones rápidas sugeridas por cada oración que escribe. Una oración lleva a la próxima sin consciencia de conjunto y, al final, cuando leemos su trabajo, vemos cómo empezó expresando una idea que tiene poco o nada que ver con las que expresa dos o tres oraciones adelante.

►Lo expuesto anteriormente conduce a pensar que la redacción libre parece ser una buena estrategia para generar ideas, pero por sí sola difícilmente trasciende este modesto objetivo. El análisis de HILLOCKS (1986) demuestra que este tipo de actividad tiene un efecto mínimo en la calidad de la redacción. No obstante, considero importante recordar que HILLOCKS ha examinado estudios en los que se empleó la redacción libre como estrategia única, en la mayoría de los casos, para aislar esa variable y luego medir, experimentalmente, su efecto. Aunque puedo aceptar su conclusión sobre la ineficacia de la redacción libre en ese marco, encuentro evidencias numerosas, aparte de mi propia experiencia, para sostener que la redacción libre contribuye a la enseñanza-aprendizaje de la composición. Este tipo de actividad satisface la necesidad que mencioné anteriormente de entender esa otra dimensión creativa-comunicativa del acto de componer. HATFIELD (1968) apunta sobre esto que:

La expresión creativa es la traducción de la experiencia en palabras; ocurre cuando una persona reconoce la dignidad de su propia experiencia y cuando impone sobre su experiencia la disciplina de la

expresión en un esfuerzo por compartirla con otros
(Según citado en SAGER, 1973, p. 7).

Comparto la inquietud de RODARI (1885) sobre la necesidad de que la imaginación y la fantasía ocupen un lugar en la educación y la puerta de entrada puede ser muy bien la clase de composición. El estudio de HILLOCKS se limita al comentario de las estrategias investigadas por los autores que examina y supongo que por eso quedan fuera de su consideración alternativas importantes para los profesores que miren la enseñanza de la composición como uno de los diversos recursos que pueden estar al servicio de la formación de los individuos en un marco más amplio que el meramente escolar. Las técnicas de RODARI para estimular a los chicos en la invención de historias, por ejemplo, me parecen relevantes y liberadoras. Sus juegos de oposiciones de palabras y de narraciones con pie forzado tienen mayor poder que los tradicionales torbellinos de ideas, porque en lugar de circunscribirse a recordar o asociar elementos de la experiencia, permiten acceso al mundo de posibilidades infinitas que trasciende el mundo de lo real y conocido. EISNER (1991) en una dura crítica al sistema escolar norteamericano reclama el lugar que aún no tiene dentro de él lo maravilloso y lo imaginario. Estoy de acuerdo con sus palabras al decir que "la imaginación es, fundamentalmente, una dimensión importante de la consciencia humana y, en el fondo, el motor del progreso social y cultural" (p. 15). El texto libre y la imprenta escolar son dos técnicas de FREINET que también responden a ese interés de desarrollar el

potencial humano para construir significado a partir de la experiencia real o imaginada. Incluso el estudio del estilo en la composición que suele realizarse mediante la lectura pasiva de textos, no siempre amenos, podría representar un ejercicio de invención, como ya demostró QUENEAU (1987) con sus 99 distintas maneras de decir lo mismo. En tiempos en que tanto las universidades como las empresas están ofreciendo a sus poblaciones seminarios y talleres para estimular la creatividad como parte de sus programas de educación continuada, el sistema educativo debe captar esta señal de alarma y aprovechar las oportunidades que tiene para abonar al talento creativo de los individuos desde la base misma de su sistema.

El. La investigación sobre la enseñanza de la composición en otros contextos

A pesar de que es de suponer que en gran parte de los países de Occidente puede existir una preocupación por la necesidad de desarrollar nuevas estrategias para el desarrollo de las habilidades de redacción de los alumnos, no siempre se encuentran al alcance del investigador todos los estudios que se han desarrollado sobre el tema. Este no es un caso de excepción.

Hubiese sido conveniente tener acceso a lo que se haya podido explorar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción en los países hermanos de Latinoamérica, por ejemplo. Mas, por un lado, tenemos la escasez de recursos para la investigación en esta parte del mundo y, por otro, la lentitud con que nos enteramos en Puerto Rico de lo poco que se logra en ese

campo. En la mayor parte de los casos, depende del trámite personal a través de contactos en otros puntos del continente el que podamos lograr alguna información de interés, fragmentada. En dos visitas a la cercana república de Venezuela durante 1990, en las que tuve oportunidad de compartir con profesores del departamento de idiomas de distintas universidades, pude comprobar que se va dialogando también allí sobre alternativas innovadoras a la enseñanza-aprendizaje de la redacción. No obstante, los textos disponibles aún no reflejan ese interés en la lengua vernácula, aunque sí se celebran congresos varias veces al año, sobre estos temas, para profesores de lenguas extranjeras.

En España tampoco se investigó mucho hasta hace muy poco o, por lo menos, no he encontrado evidencia de los estudios realizados sobre este tema en el pasado. Si provienen de España gran parte de los textos escolares y materiales educativos para la enseñanza del español, pero la investigación sobre la enseñanza de la composición, específicamente, es una tarea pendiente. Ello a pesar de tantas otras investigaciones, lingüísticas como didácticas, que han ocupado el interés de los españoles.

FERRERES PAVIA (1987) publica un estudio sobre la enseñanza y valoración de la composición escrita y un equipo de trabajo constituido por profesores del centro experimental de Somosaguas ha informado resultados interesantes de estudios muy puntuales, partiendo de investigaciones realizadas mayormente en Norteamérica e Inglaterra. Así también se han celebrado múltiples

congresos, jornadas y simposios sobre la innovación educativa en general y la enseñanza de la lengua en particular que tocan de alguna manera las destrezas de la comunicación escrita. Esperamos con entusiasmo la publicación de los documentos que recogen la esencia de estos encuentros. Es muy esperanzador el auge de la investigación en todos los órdenes en ese país durante la década de los 80, particularmente en el campo de la enseñanza-aprendizaje y en concierto con la reforma educativa. Ciertamente, según se vayan publicando los trabajos más significativos, contaremos en Iberoamérica con peldaños importantes para nuestra propia exploración. Considero de particular interés la publicación reciente en castellano del libro de CASSANY (1989), Describir el escribir (originalmente publicado en catalán), así como la traducción que se hizo del libro de SERAFINI (1989), Cómo redactar un tema, cuya versión original se publicó en italiano. Tanto en uno como en el otro, se ha tomado en cuenta una amplia bibliografía de investigación sobre el proceso de composición, gran parte de cuyos títulos provienen de América del Norte. Sin embargo, en ambos casos se va más allá de la técnica y también en ambos se aboga por salvaguardar la dimensión creativa de ese proceso. Por eso entiendo la aportación de estos autores como una significativa que complementa y no sólo transmite las conclusiones a que se ha podido llegar sobre la actividad de componer.

►A pesar de que nuestro idioma oficial es el español, en el sistema educativo puertorriqueño se enseña el inglés, como segundo idioma, desde el inicio de la escuela elemental. He

podido observar que se aprovecha poco la relación que podría existir entre profesores de ambas lenguas para la discusión y la colaboración en proyectos de investigación. Al examinar la bibliografía para este estudio, corroboré mis sospechas de la existencia de trabajos muy interesantes realizados en Puerto Rico por nuestros colegas, profesores de inglés como segundo idioma. La revisión de estas disertaciones ha enriquecido mis propios puntos de vista y ha aportado nuevos elementos para considerar al reflexionar sobre los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la composición en español, guardando debidamente las distancias entre un primer y segundo idiomas.

En Puerto Rico, aunque los textos escolares para la enseñanza del inglés desde el nivel elemental incluyen ejercicios de combinación de oraciones, se desconocían los beneficios que éstos podían traer a la enseñanza del vernáculo. Durante , varios años el Dr. Humberto López Morales, del Instituto de Lingüística de la Universidad de Puerto Rico, inició algunos proyectos de investigación estrechamente relacionados con este tema, y partiendo de los estudios realizados en Norteamérica, principalmente. Por un lado, se comenzó a indagar el nivel de "madurez sintáctica" de una serie de grupos experimentales con fines diagnósticos y, por otro, se diseñó un plan de adiestramiento para profesores con el fin de comprobar si la combinación de oraciones era una estrategia viable y eficaz para aumentar el nivel de madurez sintáctica de los alumnos. Como no existían libros de texto en español que sirvieran como recursos de

enseñanza-aprendizaje en el marco de esta estrategia, LOPEZ MORALES (1988) preparó el cuaderno de trabajo en dos tomos (edición experimental), acompañado de un manual para uso del profesor. Aunque aún no se han dado a la luz pública los resultados de estos proyectos, sí conozco datos parciales que se han adelantado en artículos y ponencias. Los manuales de redacción preparados para el estudio sobre destrezas lingüísticas han comenzado a circular entre los profesores de lengua y la combinación de oraciones se ha convertido en una estrategia novedosa que muchos han decidido intentar.

En octubre de 1990, los departamentos de español y de inglés de la División de Estudios Humanísticos de la Universidad Interamericana, en su recinto metropolitano de Río Piedras, unimos nuestros esfuerzos para celebrar la Primera Conferencia sobre la Enseñanza de la Redacción. Fue una actividad abierta para la participación de todos los profesores de ambos idiomas, de todos los niveles de enseñanza en Puerto Rico. Con la presencia de oradores invitados especialistas en el tema se realizaron plenarios y talleres que permitieron un coloquio nunca antes celebrado en la isla que amplió nuestra visión del problema y estimuló nuevas reflexiones en torno al mismo. El entusiasmo provocado por este encuentro profesional corroboró la necesidad de atender esta área y la avidez de los profesores de ambos idiomas por discutirlo y hallarle opciones nuevas.

Fuera de estos ejemplos aislados, es poco lo que se está haciendo en Puerto Rico para explorar el tema de la enseñanza-

aprendizaje de la redacción. Me preocupa la desorientación de los profesores, a quienes corresponde, en última instancia, asumir la responsabilidad de su toma de decisiones con bases, en gran medida, especulativas. Si deseamos encarar debidamente el problema educativo del país, es indispensable mejorar los canales de comunicación con investigadores de América Latina, así como de Europa, organizar grupos de investigadores en los centros docentes locales que discutan, comprueben, comparen y contrasten hallazgos para ir ajustando la imagen de nuestro problema y buscando soluciones creativas, adecuadas y viables.

■ C. La elección de un modelo de investigación etnográfico

La etnografía como opción para la investigación educativa ha sido ampliamente justificada y recomendada por gran número de autores. También ha sido objeto de duras críticas de parte de otros muchos. A mi modo de ver, los primeros ponen el énfasis en las bondades de este acercamiento nuevo a la realidad, que da acceso a los relieves y redondeces de lo que anteriormente se entendía como un cuadro plano de la realidad, mientras que los segundos destacan los grandes riesgos de distorsión que la metodología conlleva.

► Como investigadora, he tenido que enfrentar ambos puntos de vista antes de determinar el diseño de este estudio. He decidido realizar una exploración de corte etnográfico porque me parece la manera más adecuada de encontrar las respuestas a las interrogantes que se abordan en el mismo, aunque deba asumir ciertos

riesgos en el proceso. También consideré las múltiples formas que otros investigadores han utilizado para reducir significativamente dichos riesgos, mediante estrategias como la triangulación, que permite corroborar varias veces nuestras inferencias y observaciones. Dicen GOETZ Y LECOMPTE (1988) al respecto:

...El criterio principal para la selección, desarrollo y puesta en práctica de un modelo de investigación es si permite abordar eficazmente los fines y cuestiones que se han propuesto. Es frecuente, por otra parte, que el diseño óptimo incluya la utilización de dos o más modelos ideales/típicos en el proceso de triangulación. El investigador que busque armonizar los objetivos y el diseño de su investigación debe considerar las características fundamentales de los distintos modelos y sus puntos fuertes y débiles que afectan a la fiabilidad, validez, credibilidad y autenticidad (p. 71).

►Siguiendo a estas autoras, he visto la necesidad de utilizar el estudio de casos porque la orientación de esta investigación, lejos de ser una tecnicista que se reduzca a la observación de las estrategias que llevan a cabo los profesores en el aula y la manera como componen los alumnos, intenta establecer las redes de relaciones que puedan existir entre ambos procesos desde el punto de vista de los involucrados y en un contexto particular. Sobreimpuestas a estas consideraciones de adecuación del diseño están, además, las raíces mismas de las interrogantes que se plantean, que revelan una manera de entender la naturaleza de la

realidad social, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los papeles del profesor y del alumno, y la intención misma de la indagación. Mi decisión metodológica parte también, entonces, de una convicción de que el aula es un espacio en el que se mueven una serie de protagonistas cuyas acciones no pueden comprenderse como variables aisladas, ya que el significado de las mismas se construye recíprocamente en un proceso de interacción dinámico y continuo. Se debe investigar para comprender y para producir nuevas hipótesis relevantes a lo que pretendemos descubrir en el fondo de las cuestiones. No debemos limitarnos a la comprobación experimental de unos datos aislables, superficiales y cuantificables. Me temo que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras mejor podamos aislar una variable, menos significativa será ésta en cuanto a su incidencia en un conjunto tan complejo como el que se da en el salón de clases.

Cuando EMIG (1971) presentó su estudio de casos sobre los procesos de composición de los alumnos de duodécimo grado como parte de los requisitos para el grado de doctor en la Universidad de Harvard, se convirtió en la pionera del resurgir de este método de investigación, que tenía antecedentes dispersos. Su investigación usó una muestra de 8 estudiantes y sentó las pautas para los miles de estudios de casos que le siguieron. Sus estrategias se imitaron y se mejoraron, de manera que al momento en que HILLOCKS (1986) publica su informe, comenta cuánto se han mejorado los diseños de los estudios de casos desde entonces.

Considero, como WALKER (1983), que el estudio de casos es un

puede que nos permite acceso desde la investigación académica hacia la práctica educativa y viceversa. WALKER (1983) lo expresa así:

Parte del atractivo de este método reside en que ofrece un cierto escape del lenguaje de la teoría, pero puede contribuir a la teoría en cuanto promete revelar la manera en que las abstracciones teóricas se relacionan con las percepciones del sentido común en la vida cotidiana (p. 46).

La objeción más frecuente al estudio de casos como método de investigación surge de la imposibilidad de generalizar a partir de sus hallazgos y conclusiones. Para algunos, podría parecer inútil estudiar casos aislados si ello no conduce a resultados estadísticos que demuestren claramente correlaciones, frecuencia, medianas y norma fuera de todo sesgo interpretativo. La intención de esta investigación, sin embargo, no es establecer normas de acuerdo a la situación "típica", sino estimular la reflexión, el análisis de una situación en su contexto único, para conocerla mejor. La comparación y el contraste entre muchos casos puede llevarnos, no obstante, a descubrir lo esencial en ellos.

En relación a las objeciones al estudio de casos, dice WALKER (1983):

...definir la investigación de estudio de casos como "investigación sobre muestras en donde N es igual a 1, es referirse a una serie de valores que no son necesariamente apropiados para el trabajo

investigador. Cuando sólo se estudia un ejemplo no importa realmente cuál sea el ejemplo estudiado. El problema de muestreo no es en realidad un problema; resulta probable que un ejemplo sea tan típico o tan atípico como otro. El problema de la generalización deja de ser tal para el autor. Es el lector quien tiene que preguntarse. ¿Qué existe en ese estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y qué es lo que claramente no se aplica? (p. 47)

Este autor ha expresado muy bien, en la cita anterior, la necesidad de mirar el estudio de casos como una manera distinta de indagar en la realidad para lograr objetivos muy diferentes. Las interrogantes a las que se puede responder adecuadamente con información cuantitativa requieren un diseño estadístico en armonía con ese fin. Por otro lado, cuando lo que se pretende es comprender mejor fenómenos tan complejos como las decisiones metodológicas o la actividad de componer, se hace indispensable un acercamiento distinto y un cúmulo de información de otra naturaleza.

El estudio de casos, además, plantea la necesidad de garantizar la fiabilidad y la validez de las investigaciones de formas nuevas. Por un lado, se parte de la premisa de que cada situación de enseñanza-aprendizaje es de por sí irrepetible y única, mientras que, por otro lado, se describen minuciosamente todos los procedimientos empleados porque "...en teoría parece que allí

donde los procedimientos son claros y explícitos, la fiabilidad en este sentido será más elevada que si se otorgara al investigador plena libertad para concebir y realizar el estudio de casos" (WALKER, 1983, p. 59). En cuanto a la validez, este tipo de indagación requiere que el investigador sea permanentemente consciente del peso que sus juicios y prejuicios podrían tener sobre su percepción de la realidad y que adopte mecanismos para reducir dicha influencia. La triangulación es, hasta ahora, la estrategia más eficaz para aumentar la validez de un estudio de casos mediante el empleo de diversas fuentes de información para comprobar las interpretaciones de la situación bajo estudio. Puede utilizarse la triangulación de las fuentes o la de los métodos, técnicas o instrumentos de recogida de datos. Así nos acercamos a la realidad desde distintos puntos de vista y eso nos permite matizar y enfocar nuestra propia perspectiva.

WALKER (1983) comenta al respecto:

El realizador de un estudio de casos trata constantemente de captar y retratar el mundo tal como aparece ante las personas que lo habitan. En un cierto sentido para él lo que parece cierto resulta más importante que lo que es cierto. Para él, a diferencia del psicómetra, los juicios internos elaborados por aquellos a quienes estudia o por quienes se hallan próximos a la situación, resultan frecuentemente más importantes que la opinión de los que son ajenos al hecho (p. 60).

►Considero que esta legitimación de la realidad aparente, de "lo que parece ser", es tal vez la contribución mayor del estudio de casos como estrategia para descubrir más sobre el hombre. El ser humano, profundo, complejo y sensible, va por la vida desliziándose por una galería de espejos, como en las ferias, y entre muchas distorsiones, decide arbitrariamente cuál es el reflejo de su imagen verdadera. Así también elige otras imágenes, percibe su entorno y actuará de acuerdo a estas decisiones. Por eso es tan importante comprender cuál es su percepción de la realidad, ya que condicionará significativamente su motivación, sus expectativas y su comportamiento, todo lo cual incide en su aprendizaje.

►El estudio de casos se caracteriza por sus muestras reducidas, que generalmente son menores de 20 sujetos, debido a la complejidad de las estrategias de recogida de datos y de análisis de los mismos. La intención de profundizar para comprender las cuestiones planteadas desde el punto de vista del participante, obliga al detalle descriptivo, al análisis minucioso y a la corroboración triangulada de cada interpretación posible. En esta investigación se examinan 10 casos y se utilizan varias estrategias de recogida de datos para lograr una mayor validez y fiabilidad de los resultados. La primera estrategia, la observación participante me dio acceso a la intimidad de las aulas de los profesores colaboradores, donde también se encontraban los estudiantes participantes en el estudio. Luego de iniciadas las visitas a las clases, realicé una primera ronda de entrevistas

semiestructuradas con los alumnos. Más adelante los estudiantes participaron en dos sesiones individuales de composición con características distintas para pasar después a la segunda ronda de entrevistas semiestructuradas. Cada profesor colaborador, aparte de las charlas informales, participó también en una entrevista semiestructurada. Estos distintos acercamientos me permitieron corroborar datos y también enterarme de las percepciones diferentes de la realidad que tenían los participantes, así como de sus motivos. También empleé distintos instrumentos de recogida de datos, como las composiciones escritas por los estudiantes en las dos sesiones de composición, las grabaciones en videocintas de dichas sesiones, y las grabaciones magnetofónicas de las entrevistas semiestructuradas. Además, los alumnos rellenaron un cuestionario muy sencillo para obtener alguna información de sus datos personales que por una ley que protege la privacidad de los estudiantes, no pude examinar en la escuela. En el próximo capítulo, explicaré detalladamente la metodología y el desarrollo del estudio.

■ CAPITULO III. METODOLOGIA Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

■ A. Descripción del escenario

■ 1. Contexto histórico y social

Las palabras del pedagogo social TORRES MARQUEZ (1990), son muy acertadas cuando señala que "Puerto Rico es una diminuta isla caribeña constituida por raíces, dimensiones y proyecciones multiculturales neohispanas, africanas y americanas, recicladas una y otra vez por un estilo caribe-antillano único" (p. 50).

Colón descubre la isla en el año 1493 y no es hasta quince años más tarde que España inicia, lenta y desarticuladamente, su proceso de colonización. El territorio de la menor de las Antillas Mayores consta de 8,897 kilómetros cuadrados, situados en lo que fue la puerta del Caribe, la entrada al territorio americano para los barcos europeos. Al momento del descubrimiento de América, España era una nación frágil aún que apenas había logrado recuperar y unir su territorio nacional, luego de siete siglos de dominación Árabe, para perfilarse como una potencia naciente aunque con grandes problemas económicos. Las riquezas de Tierra Firme en el Nuevo Mundo, pues, atraieron la atención de la empresa colonizadora que prometía ser mucho más productiva allí que en las islas caribeñas.

Mientras España permanecía ocupada con el proyecto de organizarse internamente y a la vez gobernar sobre el monumental territorio americano, en la isla de San Juan Bautista sucedía muy poco.

Aparte de la creación del Consejo Real de las Indias en 1524 y de algunas intervenciones esporádicas de comunidades religiosas, el tiempo parecía estancado en Puerto Rico, fiel a su función de puente entre España y las riquezas de México, Perú y luego de la Argentina.

La esclavitud, el maltrato y la llegada de enfermedades desconocidas en esta parte del mundo, acabaron prontamente con la población indígena de la isla. La necesidad de manos obreras al desaparecer las nativas provocó la importación de nuevos esclavos, esta vez africanos. Uno tras otro, se sucedían los gobernadores militares cuya función primordial era defender la isla como plaza militar. Poco a poco, sin embargo, fue naciendo y desarrollándose una población criolla que ya se sentiría más americana que europea, más puertorriqueña que española, o indígena o africana.

El progreso del país encontraba múltiples escollos importantes en la economía dependiente, los ataques de los piratas y de otras potencias europeas, las epidemias, las inclemencias del clima tropical y la inestable política española.

A finales del siglo XVIII, las aspiraciones libertarias del resto de América provocan algunos cambios en la situación de la isla, pero son más bien superficiales. El 23 de septiembre de

1868 se registra el único intento de insurrección de importancia, el Grito de Lares, pero es rápidamente controlado y sofocado. El movimiento anexionista se fortaleció por los exiliados políticos conservadores desplazados por las guerras de independencia en América, cuya presencia será una constante bajo la colonia española y también después, bajo la dominación norteamericana en varias ocasiones. Muchos puertorriqueños lucharon en los movimientos de insurrección de otras Antillas, Centro y Sur América, uniendo su voz al reclamo de libertad y participación a través de las cortes de España. Las ideas de Eugenio María de Hostos, puertorriqueño, y del cubano José Martí, representaron el autonomismo y el federalismo antillanos.

Débil dentro y fuera de los límites peninsulares, España concentraba sus últimos recursos en la región antillana, ejerciendo un control militar difícil de vencer por los puertorriqueños.

Según TORRES MARQUEZ (1990): "Los serios problemas que sufría en todos los frentes convirtieron a la antigua reina de los mares y tierras americanas en presa fácil para los Estados Unidos, una joven, ambiciosa y pujante nación afianzada en propósitos comunes" (p. 54).

Acabando de obtener su Carta Autonómica de manos de la derrotada España en el 1897, Puerto Rico pasa a EEUU como botín de guerra, al firmarse el Tratado de París como resultado de la Guerra Hispanoamericana. Casi cuatro siglos de vida colectiva quedaron suspendidos en el aire, esperando el dictamen de la

historia.

"El cierre del siglo XIX deja asentada una personalidad isleña propia que responde a las vicisitudes económicas y al trauma político-cultural de un cambio de soberanía. El ocaso de un siglo y los albores de otro son de dura transición en tiempo, espacio y circunstancias imprevistas para un pueblo definido lingüística y culturalmente, pero que regresa al limbo sociopolítico ante una lengua y una metrópolis colonial extrañas" (TORRES MARQUEZ, 1990, p. 55).

Aunque EE.UU. invade y ocupa militarmente la isla en el 1898, no es hasta el 1900 que se establece el primer gobierno civil. Para ese tiempo, el mundo entero miraba hacia EEUU con una mezcla de admiración y suspicacia, por lo que los puertorriqueños de esa época parecieron confundidos ante el significado de este cambio. Muchos pensaron que los demócratas de esta nación podían representar la libertad y el progreso. Eran dos pueblos con disfraces de David y de Goliath.

Para el momento del cambio de soberanía, ya existía en la isla una clase política preparada para luchar por los intereses del país, ya que la relación con España había requerido líderes que sirvieran como portavoces de los reclamos de los puertorriqueños ante la metrópolis. España dejaba tras de sí a un pueblo culturalmente constituido, con profundas raíces hispanas que permanecen visibles y fuertes casi un siglo después de su partida.

►Una de las primeras medidas que toma el gobierno norte-

americano al ocupar la isla es la imposición del inglés como idioma oficial en nuestras escuelas, pero varias décadas más tarde se restablece el vernáculo como lengua oficial en la enseñanza. El proceso de negociación de derechos y deberes entre los puertorriqueños y norteamericanos se ha ventilado continuamente en los foros de ambos países y también ante organismos internacionales, manteniendo un curioso y singular equilibrio en la indefinición política de esta relación.

La Universidad de Puerto Rico abre sus puertas en 1903, en plena transición política, y serviría entonces como refugio para el desarrollo y defensa de nuestra cultura y nuestra personalidad. Según TORRES MARQUEZ (1990):

La organización administrativa, la filosofía y los programas de estudio que ofrece la Universidad de Puerto Rico reciben una gran influencia de los enfoques norteamericanos, sin perder los propios. Su característica más peculiar es la exitosa integración y desarrollo que logra de las aportaciones y valores del humanismo hispano con la creatividad pragmática de las ciencias y la tecnología norteamericanas (p. 60).

El cambio de soberanía acontece cuando la agricultura era la actividad económica predominante en un sistema neofeudal, pero esta sociedad agrícola se transforma en una industrial con extraordinaria rapidez.

Una vez quedan atrás la Primera y Segunda Guerras Mundiales,

el desarrollo económico del país comienza a mostrar los síntomas sociales de las economías aparentemente desarrolladas, pero dramáticamente dependientes.

Los gobernantes del país, con poderes limitados por la condición política atienden prioritariamente la educación y la salud del pueblo. Ello explica por qué los informes estadísticos de la UNESCO (1965-1966) reconocían a Puerto Rico como el número 10 en inversión en educación precedido sólo por Suecia, Dinamarca, Estados Unidos, Canadá, Finlandia, Suiza, Polonia, Kuwait, y Alemania del Este, en ese orden (pp. 314-315).

Asimismo, en 1987 la Universidad de Puerto Rico recibió \$393.831,112 (millones de dólares) de los recursos asignados al sector de Instrucción y Cultura adscrito al área de Desarrollo Social, que ascendían a \$1.325.292,068 (millones de dólares).

El área geográfica de Puerto Rico equivale aproximadamente a la provincia de Madrid y su población, según estadísticas del censo de 1980, era de 3.196.520 habitantes. No obstante, este número es bastante fluctuante, por la constante movilidad de personas de Puerto Rico a los Estados Unidos y viceversa. El nuestro es uno de los países más sobrepoblados del mundo, sin embargo, la Junta de Planificación de Puerto Rico informó en el 1984 que el país ya alcanzaba un ingreso "per cápita" de \$4.294 (dólares) y el promedio de vida de sus habitantes era de 74 años (p. 1).

Puerto Rico cuenta con una extensa y variada clase profesional, al día en los últimos adelantos científicos y tecnoló-

gicos. Las principales industrias operantes en la isla son las farmacéuticas, electrónicas, de servicios generales, turismo y producción de ron. Sin embargo, a esta aparente bonanza también le acompañan serios problemas sociales, como la descomposición familiar, la adicción a drogas y la inseguridad ciudadana.

Casi un siglo después de aquel cambio de soberanía, la definición del status político de la isla es una asignatura pendiente que cada una de las tres corrientes políticas tradicionales propone resolver de modo distinto. Por una parte se encuentra la facción estadista (que intenta convertir a Puerto Rico en un estado más de los Estados Unidos), al centro está el grupo autonomista (que defiende la fórmula vigente del Estado Libre Asociado) y, por último, la minoría independentista (que clama por la constitución de una nación libre). Así la situación, los comicios electorales cada cuatrienio sirven para determinar la composición del cuerpo legislativo y para elegir a un gobernador que, por el momento, sólo administra nuestro Estado Libre Asociado.

►Desde finales de la década de los sesenta, se han sucedido en la gobernación de la isla los candidatos de los partidos representativos de los dos grupos más favorecidos por el voto popular: estadistas y autonomistas. Los cambios frecuentes del partido en el poder conllevan en nuestro caso, orientaciones ideológicas sumamente distintas. La educación, vital para el logro de cualquier objetivo político, ha recibido el impacto de estos cambios. Casi cada cuatro años un nuevo gobernador designa

a un nuevo Secretario de Educación que a su vez dirige su programa y establece sus prioridades improvisadamente, sacrificando lo importante por lo meramente urgente. Esta falta de continuidad en el seguimiento de programas y propósitos trae como consecuencia un gran desperdicio de recursos y un triste desfase entre la educación pública y privada del país.

■2. Orígenes

La escuela secundaria que sirvió de escenario para el presente estudio fue fundada en el año 1903 por el Departamento Normal (antigua Escuela Normal) de la universidad del estado, en el pueblo de Río Piedras. Se creó como laboratorio de práctica para la formación de maestros de escuela elemental y constaba en esos días de ocho grados o niveles del primero al octavo. Mucho después y debido a las exigencias curriculares del programa de formación de docentes, integra los grados del nivel secundario a su programa (9, 10, 11 y 12). En septiembre de 1920, cuando queda establecida definitivamente, era una de ocho escuelas secundarias en la isla, "la única en Río Piedras y la que mejores sueldos pagaba" (RIGAU PEREZ, 1984, p. 5).

En el período transcurrido entre 1924 y 1943 la escuela va desarrollándose como un centro educativo de importancia que "servía de centro de práctica docente y ofrecía servicios de observación de clases, ya que éste era el objetivo principal de la escuela" (RIGAU PEREZ, 1984, p. 8). Los tres años posteriores

(1943-46) sufre una dura crisis que estuvo a punto de provocar su cierre definitivo. Sin embargo, al ser la única escuela secundaria pública en el pueblo de Río Piedras, se reconsidera la decisión y permanece abierta, aunque con graves problemas. La dirección entre 1946 y 1965 parece haber sido determinante para un renacer de proyectos y propósitos que colocan a la escuela nuevamente en una posición destacada en el panorama escolar puertorriqueño y va adoptando personalidad propia. Según las fuentes, "desde 1946, la escuela se convirtió más en un centro de demostración y experimentación que en un lugar de práctica, pues el número de practicantes era bien pequeño" (RIGAU PEREZ, 1984, p. 15). Más adelante se mencionan en su historia la colaboración de sus profesores y estudiantes en actividades de formación docente, como cuando "cooperó con el Colegio de Pedagogía para ilustrar el proceso de microenseñanza" (RIGAU PEREZ, 1984, p. 28).

► Curriculum

Académicamente, se implantan en la escuela innovaciones interesantes desde esa época, ya que se complementan las asignaturas secundarias con cursos universitarios por primera vez en el sistema escolar de Puerto Rico. Se incorporan cursos de inglés, español, matemáticas y humanidades dictados por profesores universitarios muy reconocidos en la academia. También se evidencia en los documentos el ofrecimiento de una variedad de clases y cursillos de índole artística o práctica como los de arte dramático, música, economía doméstica, elementos de avia-

ción, artes industriales y otros.

Por otro lado, en 1956 se inicia un plan para "acelerar" estudiantes de octavo a décimo grado, aunque se descontinuó en 1958 por considerar que "era mejor que los alumnos terminaran su escuela intermedia" (RIGAU PEREZ, 1984, p. 19). Sin embargo, en 1961 se comienza un plan similar, pero en este caso con el propósito de promover a estudiantes que hubieran concluido su noveno grado, al undécimo. Se les preparaba un programa de clases especial que incluía materias de escuela secundaria durante su noveno grado y en el verano, para acreditarles el inglés y el español de décimo grado con la calificación que obtuvieran en un examen de esas materias.

A través de los años surge una gran variedad de organizaciones estudiantiles y clubes, como por ejemplo el del periódico escolar y la revista literaria, la Sociedad Nacional de Honor (para estudiantes sobresalientes), el coro, el Club de Biblioteca, las Futuras Amas de Casa, el Consejo de Estudiantes, Club de Física, Club de Francés, Club de Inglés, Club de Matemáticas, Círculo Cultural Hispánico y otros. La permanencia de unos y otros no es uniforme, con frecuentes desapariciones y resurgimientos en los años de existencia del plantel. No obstante, hay un clima de actividad que se hace notar. Cada semana se observan carteles que anuncian reuniones, ventas de pastelería hecha por los estudiantes, obras de teatro, vistas públicas y más.

► Planta física

Parece una constante en la historia de esta escuela los problemas de planta física que se mencionan en los documentos una y otra vez. Este centro ha padecido varios traslados desde su fundación sin que se haya construido jamás un edificio destinado especialmente para acomodar sus operaciones. Ha pasado de almacenes a facilidades temporeras dentro y fuera de los terrenos del recinto universitario al que pertenece y aún al momento del estudio la posibilidad de un traslado y la ilusión de una estructura más adecuada es tema de conversación entre profesores y alumnos. Los problemas de filtraciones de agua por techos y paredes son cotidianos y algunas de las aulas que ocupan los sótanos se han limitado en sus usos debido a tuberías averiadas que causan anegamientos frecuentes y que han provocado problemas de salud a algunos profesores. La estructura en general se ve descuidada y sucia. Al indagar por qué no se pintaba y se mantenía mejor, la respuesta fue que la escuela depende para estos servicios de que la universidad asigne los fondos y el personal para ello, cosa que sucedía en ocasiones espaciadas, ya que sus prioridades eran otras. Sobre esto, RIGAU PEREZ (1984) explica:

...La escuela es mitad pública (se sostiene con fondos del estado) y mitad privada (sólo entran muy pocos de los miles de candidatos y éstos después de una rigurosa selección). Somos parte del Colegio de Pedagogía, pero hasta ahora [1968] nuestras necesidades básicas, económicas y físicas, se han conseguido (las que se han conse-

guido) tras años de espera. Sólo hay que señalar que desde 1925 estamos pidiendo un edificio nuevo y hecho a propósito para nuestra escuela (p. 27).

Sin embargo, tal parece que la naturaleza hubiera querido compensar tantas carencias y la escuela cuenta con un patio interior hermoso y amplio que acoge en sus muchos rincones y espacios a los jóvenes que buscan la sombra de sus árboles enormes en las tardes calurosas del trópico.

► Los profesores y el personal no-docente

Al momento en que inicio mis visitas a la escuela en diciembre de 1988, la facultad (cuerpo docente) está compuesta por 40 profesores. Todos ellos tienen, por lo menos, maestrías en sus disciplinas y algunos han completado el doctorado. Los salarios de los profesores de esta escuela están dentro de la misma escala de sus colegas que enseñan en el nivel universitario y participan del mismo sistema de rangos, ascensos, sabáticas y beneficios marginales. Además del profesorado, la escuela cuenta con otro personal no-docente, como la orientadora y los directivos. El director es designado por el Decano de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico y éste a su vez, nombra a un director asociado. También se desempeña en la escuela un asistente administrativo, un registrador, un operador de mimeógrafo y fotocopias y varias secretarías. La universidad asigna a la escuela algún personal de mantenimiento, aunque siempre me pareció insuficiente para las necesidades del panteón.

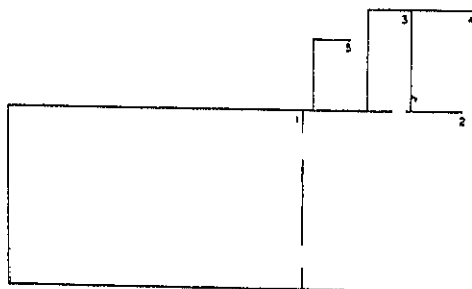
► Selección de alumnos

El número de alumnos matriculados ronda los 500. Existe preocupación con la reducción de la matrícula, que en el pasado llegó hasta 700 estudiantes y que, de continuar así, amenaza la supervivencia de la escuela. A pesar de que las solicitudes de ingreso son muchas, la entrada de alumnos se limita de varias formas por el interés de mantener grupos pequeños y calidad de enseñanza y sospecho que también por motivos económicos, ya que la educación es gratuita. Por ejemplo, sólo se aceptan alumnos para entrar al séptimo grado. En los demás niveles, se aceptan solamente hijos de personal universitario a tiempo completo, docente o no docente, cuyos padres tienen éste como un beneficio marginal de sus puestos. El número de estos casos, según la información obtenida, es muy reducido. Los niños que entran al séptimo grado pasan por varios tamices (redacción de ensayos, exámenes, índices académicos) para ser aceptados, mientras que los hijos de personal universitario entran automáticamente, sin mayores requisitos. De los estudiantes que entran al séptimo grado, el número mayor llega de la escuela elemental de la misma universidad, cuyo edificio es contiguo al de la escuela secundaria, aunque tanto la administración como los profesores en cada nivel son distintos.

► Distribución de espacios

Aparte de los salones de clases ordinarios, la escuela cuenta con un auditorio que, aunque originalmente se parecía más a un teatro, hace algunos años que se dividió para adaptarlo a múltiples usos. Hay una biblioteca con un área para trabajo

individual. Generalmente se ven allí tres empleados, atendiendo las necesidades de los alumnos y de los profesores. También cuentan con una pequeña sala audiovisual con equipo para proyección de películas y videocintas. Hay personal especializado asignado a esta sala permanentemente, que trabaja en coordinación con los profesores.



PLANTA UNICA

ANFITEATRO ESCUELA SUPERIOR (028)

Otro salón especial es el de artes industriales, donde los alumnos de ambos sexos aprenden diseño, dibujo y ebanistería, entre otros. Los proyectos se exhiben durante varios días al final de cada año. También hay un área separada para economía doméstica en el edificio principal, con el equipo necesario para estas clases.

Uno de los salones más amplios lo ocupa el laboratorio de biología. El salón de física está en un sótano y tiene mucho espacio para actividades diversificadas como conferencias,

trabajos en grupo pequeño y demostraciones.

El salón de música, equipado con un piano, se usa tanto para las clases de apreciación musical, como para los ensayos del coro y del coro de campanas. Así también tienen un aula específica para las clases de artes plásticas, donde se exhiben los trabajos de los alumnos en una especie de galería minúscula.

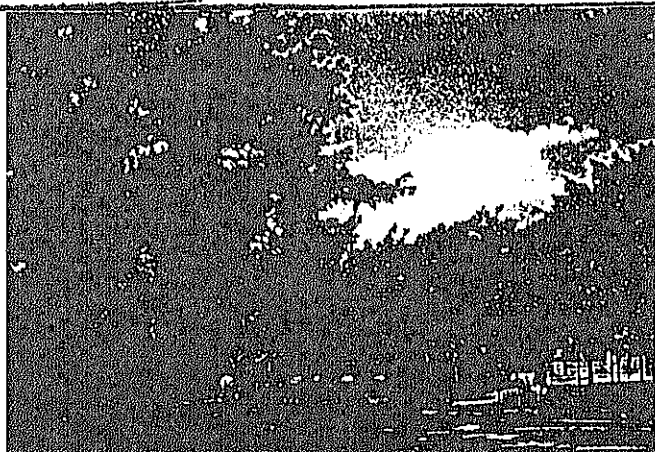
La sala de los profesores es una de las áreas más incómodas de toda la escuela. El área de trabajo es muy reducida para la cantidad de profesores y la ausencia de muebles adecuados para descansar, conversar o sostener reuniones largas es evidente. Además, los estudiantes entran y salen constantemente del lugar, por lo que trabajar sin interrupciones es muy difícil. Los trabajos que preparan los profesores deben entregarse con varios días de antelación a la oficina de la administración para procesarlos y copiarlos, ya que en la sala de profesores no hay equipo ninguno, ni siquiera una máquina de escribir, para estos propósitos. Sin embargo, hay un espacio en la oficina de los directores, con un empleado a tiempo completo para manejar el mimeógrafo y la fotocopidora, al que acuden los profesores luego de obtener una autorización.

Contigua al laboratorio de biología hay una Oficina de Orientación con una pequeña salita y dos despachos. La orientadora tiene un doctorado en psicología y vasta experiencia en su campo. Para la fecha del estudio, llevaba ocho años en la escuela. Sus funciones incluyen la atención de los estudiantes con problemas académicos o de conducta y los servicios de orien-

tación y trámites para los graduandos en relación a su ingreso a las universidades.

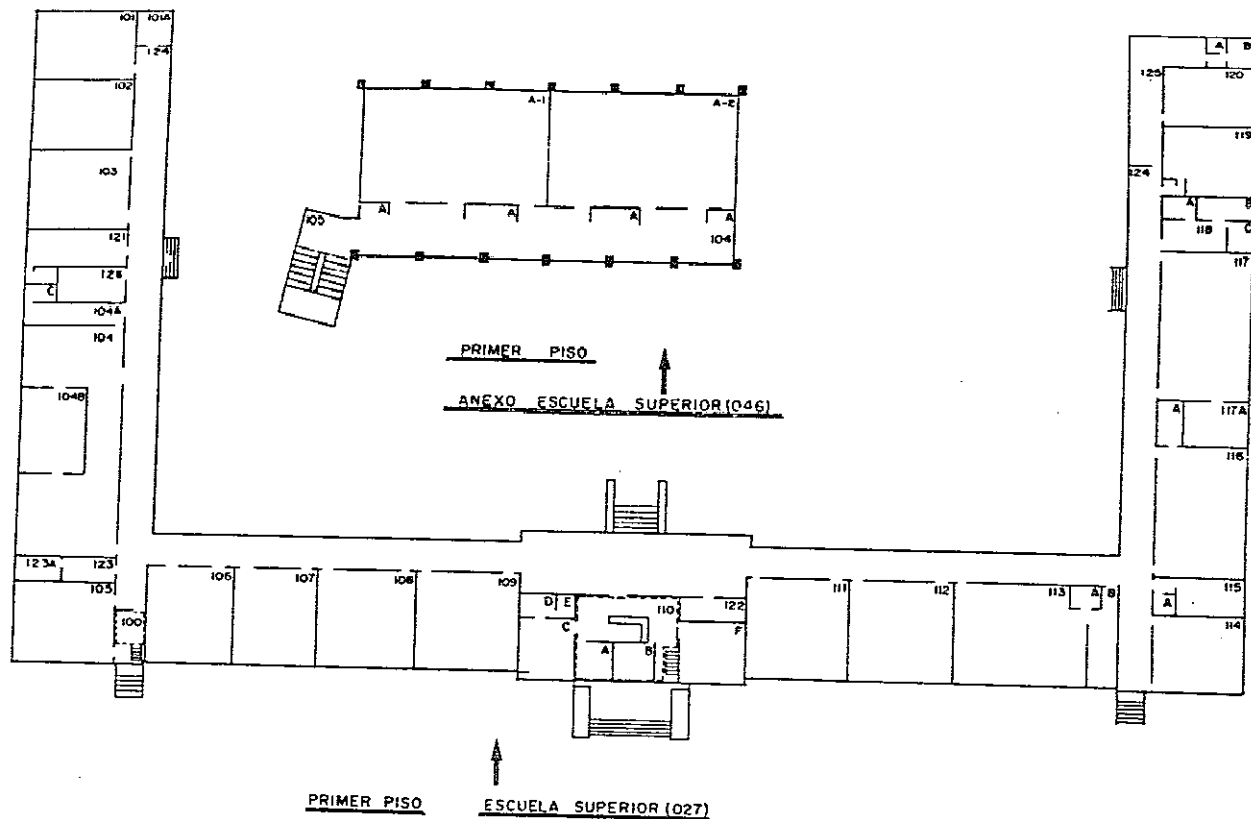
► Tiempo libre

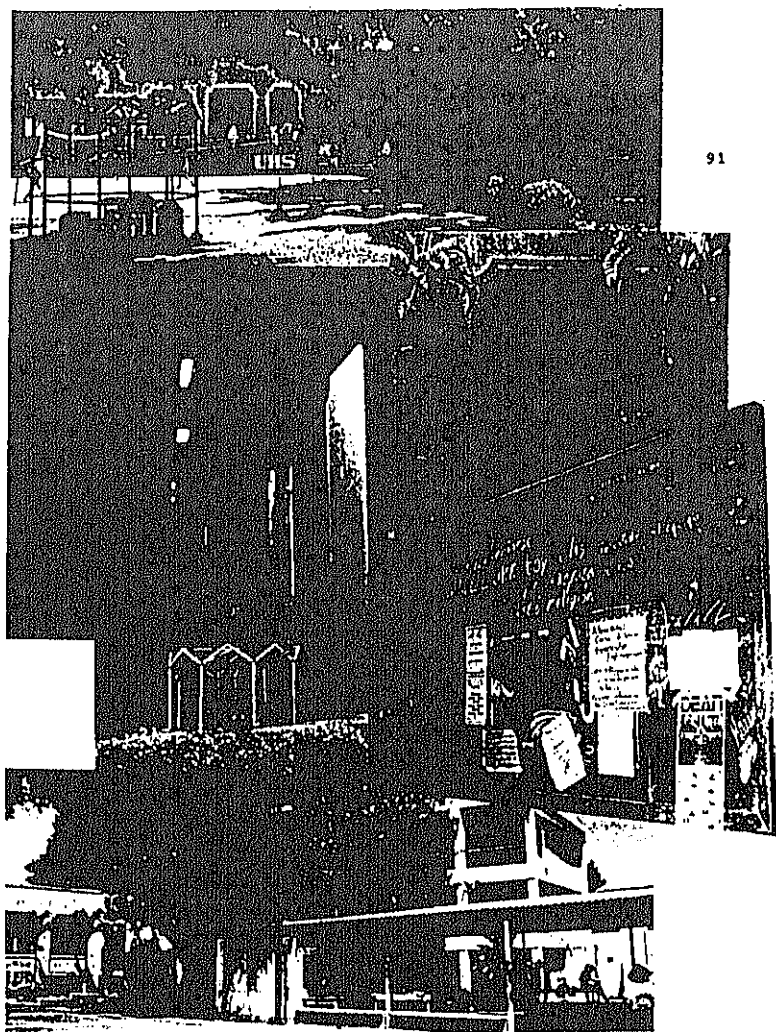
A pesar de que tienen completa libertad para entrar o salir de la escuela en todo momento, los estudiantes pasan gran parte de su tiempo libre en el patio interior del plantel. Poblado de árboles grandes y frondosos, así como de bancos para sentarse bajo ellos, es un área acogedora en la que parecen sentirse muy a gusto. En el centro del patio hay una estructura de cemento a la que llaman "pabellón", ya que está compuesta por un techo sostenido por columnas de acero y rodeada de bancos largos, también de cemento. Al fondo del pabellón tienen un cuarto con tres paredes exteriores y un mostrador hacia el interior que llaman "merendero" y cuya operación de venta de dulces y refrescos está a cargo de la clase graduanda de duodécimo grado. Aunque existe este merendero, no hay facilidades en la escuela para almorzar, lo que los alumnos hacen afuera, en negocios establecidos en el pueblo de Río Piedras. Los profesores hacen lo mismo, excepto algunos que llevan su propio almuerzo. Durante el día, si desean tomarse alguna merienda o café, deben salir de la escuela.



89







Vestimenta

Distinto a la mayor parte de las escuelas en Puerto Rico, los estudiantes de este centro no llevan uniformes. La ves-

timenta no está reglamentada como tampoco el uso de prendas ni el estilo de corte de cabello o peinados. Cada cual viste de acuerdo a sus posibilidades y a su personalidad, lo que produce una impresión de singularidad y libertad.

► Actividades estudiantiles _____

Durante el semestre que duró mi permanencia en el centro, se desarrollaron varias actividades de distinta índole. Se llevó a cabo una competencia de matemáticas contra estudiantes de varios colegios privados y los estudiantes del Club de Teatro participaron en un festival de teatro intercolegial auspiciado por una universidad privada. También se ofreció un ciclo de conferencias sobre los temas de autoestima, adicción a drogas, SIDA, "stress", relaciones humanas y comportamiento sexual. Durante los días de estas conferencias (para las que trajeron especialistas de cada campo), grupos preseleccionados de alumnos de noveno, décimo, undécimo y duodécimo grados eran excusados de sus clases para asistir. Además, se celebró la "Casa Abierta" del salón de artes industriales, la exhibición de los trabajos de artes plásticas y la Noche de Logros, en la que se premió, como todos los años, a los alumnos sobresalientes por sus evaluaciones o sus méritos como líderes.

Una actividad que me llamó la atención fue la celebración de unas vistas públicas en la escuela para exponer los puntos de vista de los estudiantes en relación a un pasadía que llevó a cabo la clase de duodécimo grado, sin la debida autorización para faltar a clases. Para los chicos, ésta era solamente la tradi-

cional "fuga" que las clases graduandas hacen como una travesura final de sus años escolares. Para la directora, que acababa de iniciarse en sus labores, era un reto a la autoridad que merecía castigo. Los profesores parecían tener opiniones divididas, de manera que se convocó a "vistas públicas".

Criterios para la elección del centro

Finalmente, parece necesario explicar los criterios que utilicé para seleccionar este escenario en particular, entre otras alternativas. Una vez que había decidido investigar los aspectos de la enseñanza-aprendizaje de la redacción que expliqué anteriormente en este informe, consideré que, tratándose de una exploración de corte etnográfico, sería mejor introducirme en un escenario donde el investigador no fuera visto como un intruso sospechoso y el origen e historia de esta escuela, vinculada a la universidad y considerada como un laboratorio pedagógico, me parecieron idóneos, pues tanto estudiantes como profesores y directores estarían acostumbrados a estas incursiones en la rutina escolar. Amparándome también en los propósitos que habían dado origen a la escuela, veía mayores probabilidades de lograr los permisos requeridos de las autoridades pertinentes para realizar una investigación educativa que me obligaría a permanecer en el centro por un largo período y confiaba que el proyecto podría despertar un genuino interés de todas las partes involucradas. Por otro lado, la localización del plantel, en un lugar céntrico y accesible del área metropolitana, era una ventaja de tipo práctico que en un proyecto a largo plazo,

como éste, puede ser importante.

Hubo un factor de la situación que, en principio, parecía adverso. Hacía veinte años, yo había sido alumna de esta escuela. Este contacto remoto con el escenario me hizo reflexionar sobre la posibilidad de prejuicios en el análisis. No obstante, me cercioré en una visita inicial de que ninguno de mis antiguos profesores, ni directores, ni ex-condiscípulos estarían relacionados con mi investigación y que desde el currículo hasta la planta física eran virtualmente irreconocibles para mí. Veinte años, después de todo, es un plazo razonable para que la realidad ante nuestros ojos parezca nueva y completamente distinta. Más bien, consideré que el ser ex-alumna de la escuela podía ser un punto de contacto con los alumnos y los profesores que facilitara la primera etapa de "inmersión" en el escenario.

Así, pues, he tratado de esbozar un cuadro resumido, que sirva como marco de referencia a las observaciones más concretas de mi estudio, así como las razones que tuve para seleccionar este centro. A continuación, describiré a los diez estudiantes cuyos casos constituyen la materia prima para este informe.

■B. Descripción de los participantes en la investigación

Inicialmente, el diseño de este estudio contemplaba una muestra de doce estudiantes de duodécimo grado, seis de cada sexo. A pesar de que comencé a trabajar con esa meta, me vi obligada a reducir la muestra a diez alumnos, seis mujeres y cuatro varones, por inconvenientes sobre la marcha. Seleccioné a

los alumnos con el consejo de los tres profesores que colaboraron en el estudio, estableciendo como base los siguientes criterios:

- 1. que cursaran el duodécimo grado
- 2. que hubiesen ingresado a la escuela en el séptimo grado
- 3. que fueran, en la actualidad, alumnos de alguno de los tres profesores colaboradores en los grupos que estaría observando
- 4. que fueran o hubiesen sido alumnos de los tres profesores colaboradores
- 5. que hubiera representación de ambos sexos en la muestra
- 6. que estuvieran interesados en colaborar voluntariamente en el estudio
- 7. que tuvieran el tiempo disponible para dedicarlo a las entrevistas semiestructuradas y sesiones de composición

Enseguida pasaré a presentar un breve perfil de cada uno de los participantes. Para proteger su identidad, utilizaré seudónimos, cosa que se prometió a sus padres al solicitar su autorización para que tomaran parte en la investigación.

Vilma

La mayor de tres hijos, Vilma tiene 17 años. Su padre es un profesor universitario, su madre trabaja como empleada del gobierno federal y constituyen una familia que parece muy unida. Ha tenido oportunidad de viajar a varias ciudades de Estados

Unidos y tiene planes de estudiar ingeniería en ese país. Para el momento del estudio, ha sido aceptada en dos de las universidades más competitivas de Norteamérica. Le gusta mucho la lectura y ve la redacción "como una destreza necesaria para cualquier carrera". Sus profesores la consideran una excelente alumna y en su último semestre de escuela secundaria, toma dos clases en la universidad, de inglés y de matemáticas avanzadas. También toma el curso electivo de Banda Musical en la escuela, en la que toca la flauta. Durante el verano de su décimo grado, participó en un seminario en una universidad del estado de Boston, EE.UU., con el propósito de pulir sus destrezas de redacción en inglés. Dice de ella misma que tiene intereses y habilidades muy variados, lo que cree que le ha hecho más difícil decidirse por una carrera y por una universidad. Académicamente, parece orientada hacia las ciencias, aunque sus profesores de inglés y de español la aprecian mucho como alumna.

Carmen

Carmen es una joven de 17 años, única hija de un profesor y de una periodista. Sus profesores la consideran una estudiante excelente, con particular habilidad para escribir. Varios trabajos suyos han sido publicados en la prensa del país, lo que confirma las impresiones de sus profesores. Ha viajado tanto a ciudades norteamericanas como a varios países de Suramérica, Europa e islas del Caribe. Disfruta mucho de la lectura y le gusta tanto escribir que ha considerado dedicarse a ello profesionalmente. También expresa interés por la enseñanza. Para la

fecha del estudio, toma un curso de inglés de nivel universitario y otro de francés. A pesar de que está decidida a estudiar en una universidad norteamericana de gran prestigio en el campo de los idiomas, siente una tentación grande por estudiar en Francia en el futuro cercano. Estudia apreciación musical, como clase electiva. Su profesora de francés en la universidad es una escritora puertorriqueña muy conocida y Carmen confiesa abiertamente su intención de imitarla, mientras desarrolla su propio estilo. Lee mucho, pero sobre todo en inglés y eso le preocupa, porque está convencida de que los puertorriqueños nos vamos quedando con menos palabras en español para nuestra comunicación y, como en la novela de George Orwell titulada 1984, podría ser parte de un plan para callar, por falta de un código expresivo, nuestra consciencia. A pesar de que, efectivamente, usa muchos anglicismos y barbarismos en su conversación informal, no lo hace así en sus escritos y puede encontrar dos, tres y hasta cuatro sinónimos para cada vocablo que no logra el impacto que desea provocar en el lector.

Tamara

Tamara es la mayor de dos hijos, en una familia en la que el padre es profesor universitario y la madre se desempeña como ayudante de investigación. Sus compañeros la consideran una alumna sobresaliente. Ha visitado muchas ciudades de Estados Unidos y también México y alguna de las islas del Caribe. Dice disfrutar mucho de la lectura, a la que dedica un tiempo razonable cada semana. Le gusta mucho escribir y ve la composición

escrita como una actividad creativa. Aunque no ha decidido aún la carrera que iniciará en la universidad, sí está segura de que estudiará alguna profesión dentro de las humanidades, posiblemente arte o lenguas. En su duodécimo grado, con 17 años, ha cursado inglés, francés, apreciación del arte e historia del arte, todas de nivel universitario. Una de las universidades más prestigiosas de EE.UU. le ha notificado ya que ha sido admitida. De todos los participantes, Tamara ha demostrado el mayor interés por conocer qué me propongo hacer, qué exactamente estoy estudiando y para qué. Tiene un sentido crítico muy desarrollado y en la conversación puede argumentar fácilmente para sostener sus puntos de vista. Su personalidad parece ser madura y muy reflexiva.

Teresa

El padre de Teresa está pensionado y su madre se dedica a las labores del hogar. Tiene un solo hermano, menor que ella. Cuando participa en el estudio, ha cumplido ya sus 18 años. Sus viajes se han limitado al territorio de EE.UU. e Islas Vírgenes. Sus intereses están en el campo de las ciencias y ha optado por estudiar ingeniería química en una universidad del país muy bien reputada, a la que ya ha sido aceptada. Es una chica bastante callada, pero sus profesores la consideran una buena alumna. Disfruta más de la lectura que de la redacción, aunque la última no le disgusta. Cree que los trabajos escritos relacionados con la ingeniería no serán tan interesantes como los que suele escribir en la escuela secundaria. Ninguna de sus clases este

año es de nivel universitario. Es más bien tímida y callada, pero fue sumamente cooperadora durante las diversas fases del estudio. A juzgar por sus relaciones con los compañeros parece ser una chica amistosa y simpática.

Isabel

Isabel, de 17 años, es la menor de dos hijos. Su madre, abogada de profesión, lleva sola las responsabilidades de jefe de familia, debido al fallecimiento de su padre. Ha viajado a varias ciudades de EE.UU. y el Caribe. Durante su duodécimo grado, ha tomado, entre otros, un curso de inglés de nivel universitario y, como cursos electivos, teatro y dibujo. Le gusta mucho participar en las clases, sobre todo cuando se trata de argumentar a favor o en contra de planteamientos polémicos. Sus profesores están de acuerdo en que es una estudiante formal, responsable y aguda. Dice que le gusta mucho la lectura y también la redacción. Al preguntarle qué carrera le gustaría estudiar su respuesta es amplia: ecología, periodismo, teatro y derecho ambiental. Sobre esta elección afirma que esa combinación le daría la oportunidad de escribir, además de realizar otras actividades que le interesan. Estudiará en una universidad puertorriqueña. Fue muy suspicaz durante las sesiones de composición, tratando de descubrir "trampas" en las tareas de redacción a las que se sometió con gran tranquilidad, a pesar de todo.

Ana

El hogar de Ana está compuesto por sus padres, un periodista y una ama de casa, dos hermanos menores y ella, que ha cumplido

ya sus 18 años. Dice haber visitado México y EE.UU. Aunque sus profesores consideran que tiene habilidad para escribir, Ana expresa que disfruta más la lectura. Como carrera, ha escogido la medicina y particularmente el campo de la genética. Piensa quedarse a estudiar en Puerto Rico. A pesar de su elección, tomó durante su duodécimo grado un curso universitario de inglés y dos de italiano. Es muy conversadora fuera de clase y parece acomodarse con facilidad y humor a las diversas situaciones que se dan en las clases con los distintos profesores, aunque no deja de criticar lo que le parece mal.

Enrique

Enrique, de 17 años, es el mayor de tres hermanos. Su padre se dedica al oficio de "barman" y su madre es maestra en un jardín de infantes. Aparte de la ciudad de Nueva York, no ha realizado otros viajes. Piensa estudiar su carrera en una universidad del país. Sus intereses van por los caminos de las finanzas y el derecho. Le gusta mucho leer y dedica tiempo semanalmente a esa actividad. En cuanto a la redacción, ni la prefiere ni le disgusta y considera que la redacción comercial tiene unas características definidas y distintas a otros tipos de escritos. Fuera de las materias básicas, ha tomado este año un curso de ebanistería y otro de montaje teatral. Vive obsesionado por la organización de su tiempo para cumplir con todas sus responsabilidades, lo que lo angustia un poco.

Alfredo

Alfredo vive con sus padres y tres hermanos menores. Su

padre es vendedor y su madre es maestra. A sus 17 años, siente gran afición por la música. Como cursos electivos en duodécimo grado, ha tomado dos semestres de música y uno de coro de campanas. Ha visitado varias ciudades de EE.UU., Inglaterra, Francia y España. Hasta el momento de su graduación piensa que estudiará medicina en una universidad del país, aunque complementará su preparación con estudios musicales. Disfruta mucho la lectura y la redacción, aunque no cree que exista relación entre la satisfacción que le dan ambas actividades y su elección de una carrera. Según sus palabras: "escribo porque es la forma más honesta y sincera de uno mismo".

El horario de Alfredo está siempre ocupado y se ve muy activo en todas sus horas libres. Sus amigos lo buscan y parecen apreciarlo mucho.

Victor

El padre de Víctor es jefe de un almacén y su madre se dedica a las tareas del hogar. La familia tiene tres hijos, de los cuales Víctor, de 17 años, es el menor. Este año académico ha tomado varias clases electivas, como coro, dibujo y pintura, y ecología humana, además de un curso de matemáticas avanzadas de nivel universitario. Ha tenido oportunidad de viajar a varias ciudades de EE.UU. En cuanto a su carrera universitaria, piensa estudiar ingeniería mecánica en una universidad del país a la que ya ha sido aceptado. Ya que su índice académico es uno de los más altos de su clase graduanda, es candidato a una medalla. No le gusta leer y dedica a ello el menor tiempo posible. La redac-

ción le gusta muy poco y, aunque reconoce que un ingeniero mecánico probablemente escriba menos que un maestro o un abogado, no cree que eso haya sido un factor determinante en la selección de su carrera.

José

José es un joven de 18 años, el mayor de tres hijos. Su padre es agrimensor y su madre, secretaria. Nunca ha viajado fuera de Puerto Rico. A pesar de que aún no ha decidido la carrera que seguirá, sí sabe que estudiará en una universidad del país. Dice gustar mucho de la lectura, aunque no le dedica mucho tiempo. También le gusta mucho escribir porque, según él, escribe lo que siente. Una de sus aficiones es el teatro y participa en un grupo escolar que representa obras en la escuela y en festivales de teatro en la comunidad. Además de las asignaturas básicas, ha tomado este año clases electivas: repostería y teatro.

La tabla que se presenta en el Apéndice A resume las características de los participantes en el estudio, recogidas mediante un breve cuestionario (Apéndice B).

La identidad de los tres profesores que colaboraron en el estudio también pretende protegerse mediante el uso de seudónimos. A pesar de que no fue una condición impuesta por ellos inicialmente, cuando les presenté mi proyecto de investigación

noté cierta desconfianza en dos de los tres profesores, quizás relacionada con que se acababa de nombrar una nueva directora que no había trabajado con ellos anteriormente y esa circunstancia podía incomodarlos. Una vez se iniciaron las visitas a las clases no noté tantas reservas y fueron sumamente generosos con su tiempo y sus explicaciones, por lo que les estoy agradecida.

La selección de los profesores fue condicionada por los siguientes requisitos:

- 1. que enseñaran en el duodécimo grado
- 2. que hubiera representación de ambos sexos en el grupo
- 3. que aceptaran colaborar voluntariamente
- 4. que enseñaran materias distintas
- 5. que al menos uno del grupo fuera el profesor de español

De estos requisitos, los primeros tres se explican por sí mismos, pero no así el cuarto. Originalmente, había pensado circunscribirme a los profesores de español, que es la clase en que se enseña la composición en la lengua vernácula como tal. Sin embargo, durante los años que llevo enseñando, he notado que algunos alumnos trasladan los conceptos aprendidos en la clase de inglés a la de español y viceversa, por lo que decidí observar también la clase de inglés. Por otro lado, si las habilidades necesarias para la composición están tan relacionadas como se ha dicho con destrezas y procesos de pensamiento que se usan en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, consideré necesario observar alguna otra clase de una materia que no se relacionara

directamente con el desarrollo de destrezas lingüísticas. A continuación describiré brevemente a los profesores seleccionados.

Profesor Marín

El profesor de física, Sr. Marín, cumplió ya los veinte años en esta escuela. Aunque todos esos años han dejado huellas de cansancio evidentes, el Sr. Marín conserva una curiosidad por la investigación y la innovación educativas que demuestra en sus comentarios y preguntas. Los muchachos hablan de él como una persona campechana, "buena gente" y sencilla, aunque su clase no es una de las favoritas. Su salón es un sótano muy amplio lleno de materiales relacionados con su clase, aunque muy viejos en su mayoría. Desde nuestra primera conversación se mostró muy cooperador y me dio acceso a sus clases cuando quisiera, sin necesidad de notificarle con antelación. Su actitud me permitió flexibilidad al hacer el calendario de trabajo y también me dio la oportunidad de observar clases que no estuvieran "preparadas" para un observador en un momento dado, aunque sabemos que la presencia de extraños siempre tiene algún efecto en la dinámica del aula. El Prof. Marín había colaborado en otros estudios en años pasados. En cuanto a su preparación, este profesor tiene un grado de maestría, aunque su campo era inicialmente la filosofía y no pierde el interés por ella. Ganó una beca de estudios que lo encaminó hacia las ciencias, casi por casualidad.

Profesora Negrón

La profesora Negrón es quien enseña español a los estu-

diantes de duodécimo grado. Lleva unos diez años en la escuela y dice que su trabajo le da una satisfacción tan profunda que no se imaginaria haciendo otra cosa. Sus clases son "chispeantes", en su salón parece haber movimiento y acción continuos y la personalidad de la profesora parece tener que ver con ello. Atiende a varios maestros estudiantes que llevan a cabo su práctica docente en la escuela. A pesar del poco tiempo no estructurado con el que cuenta, fue muy cooperadora durante la investigación. Responde todas las preguntas, las de sus alumnos y las mías, con gran seguridad. Completó el grado de doctor hace varios años en una universidad norteamericana.

Profesora Rivera

La profesora Rivera enseña inglés a los alumnos de duodécimo grado, en todos los niveles de aprovechamiento. Su plaza en la escuela tiene carácter temporero, ya que sustituye durante este año a una profesora que disfruta de licencia sabática. Tiene una maestría y su experiencia ha sido principalmente en el nivel universitario, aunque considera la experiencia de este año más retante que las anteriores porque, según ella, los estudiantes son más talentosos y exigen más del profesor. Ofrece un curso específicamente de composición en inglés al que estuve asistiendo.

■ C. Procedimiento

■ 1. Inmersión en el escenario

Una vez que decidí llevar a cabo la investigación en este

centro, inicié la serie de trámites necesarios para lograr acceso al mismo. En el mes de septiembre de 1988 visité a la entonces Decana del Colegio de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico, profesora Nilda García Santiago, con el propósito de explicarle lo que pretendía hacer y obtener los permisos correspondientes. Como me recomendara, escribí una carta pidiendo oficialmente la autorización requerida. En diciembre recibí una carta del Director Interino de la escuela, concediendo el permiso para llevar a cabo la investigación. Me comuniqué telefónicamente con el profesor José Antonio Báez, quien muy entusiasmado con el proyecto, me expresó su apoyo así como su satisfacción de que la escuela se utilizara para la investigación educativa, según se había pretendido desde su creación. Además, me invitó a una reunión de profesores que se celebraría el 15 de diciembre para presentarme al grupo y, particularmente, a los profesores del duodécimo grado.

El jueves, 15 de diciembre, en la tarde, llegué a la escuela. Tuve tiempo suficiente para observar un poco los alrededores y reubicarme en el escenario, más de veinte años después de la última vez. La planta física original se conservaba bastante parecida, aunque más deteriorada, pero la distribución de espacios había cambiado bastante: la oficina central estaba reformada, la biblioteca había cambiado de lugar, el uso de los sótanos para clases especiales era completamente distinto. Además, había un nuevo edificio de tres niveles, construido hacia aproximadamente diez años.

Para mi sorpresa, hallé dos personas conocidas en el grupo de profesores: la que había sido mi profesora de ciencias y un profesor joven que había sido mi colega en otro colegio hacía tres años y que se convirtió en un informante voluntario muy cooperador. A través de ellos conocí a otros profesores y me sentí cordialmente acogida. Por la conversación informal con el grupo obtuve alguna información interesante, como el hecho de que la escuela había tenido cambios frecuentes de director en los últimos años y que el profesor Báez, quien estaba ya retirado de la actividad académica, aceptó la dirección interina mientras se encontraba a una persona que aceptara la posición permanentemente. Esta situación se corroboró más adelante, pues a partir del interinato del profesor Báez se han sucedido otros dos directores en propiedad.

La reunión contó con buena asistencia (22 de 40 profesores), contrario a lo que se esperaba, ya que las clases habían terminado y los profesores debían ir con ese único propósito hasta la escuela. Tan pronto comenzaron, el profesor Báez me presentó al grupo como ex-alumna de la escuela y me pidió que explicara en qué consistía mi investigación y qué tipo de colaboración esperaba de ellos. Traté de dar una idea razonable, pero vaga, de mi trabajo. Algunos profesores anotaron el título de mi estudio con interés y otros expresaron su agrado de que la escuela se utilizara para propósitos de investigación, como se suponía. Luego de esta breve presentación, permanecí como observadora en la reunión para ir conociendo un poco al grupo y traspasar el umbral de ese

mundillo tan suyo al que me abrían las puertas con algún recelo.

El propósito principal de la reunión de ese día fue discutir un documento de trabajo que preparó un comité de profesores. La discusión se desarrolló con gran formalidad, siguiendo el proceso parlamentario y se estudió con detenimiento cada cláusula, suscitando posiciones acaloradamente opuestas en varias ocasiones. De todos los puntos discutidos, el que me interesó más fue la confusión existente en relación a las funciones del personal administrativo como el director, ayudante administrativo y registrador. También noté que en el grupo de profesores parecía haber muchos líderes. A pesar de que uno de los profesores, al ofrecerme café durante la reunión, me indicó que no tenía que quedarme hasta el final si tenía otras cosas que hacer, la actitud de la mayoría del grupo fue de continuar sus trabajos sin dar mayor importancia a mi presencia, o por lo menos eso quisieron demostrar.

Al final de la reunión, una profesora invitó a los presentes a un taller en enero y en la misma escuela, sobre la aplicación del pensamiento de Eugenio María de Hostos a la pedagogía, como parte de la celebración del sesquicentenario del nacimiento de este ilustre puertorriqueño. También se mencionaron otros asuntos administrativos y culturales que corroboraron la estrecha relación entre los profesores de esta escuela y los de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico.

En enero, me comuniqué nuevamente con la dirección de la escuela para determinar el calendario de trabajo, profesores que

colaborarían, selección de los participantes y demás. En esa ocasión, me enteré de que habían nombrado a una nueva directora que además desconocía la autorización que se me había dado para realizar el estudio. Sin embargo, quedamos en vernos personalmente, cuando yo le explicaría los detalles y le entregaría copia de las cartas de autorización que ya me habían enviado. Ese día, luego de conversar sobre lo dicho, la directora se mostró muy cooperadora. Inmediatamente buscó alternativas de profesores colaboradores de duodécimo grado y sugirió que hablara con los profesores de física, español e inglés, que reunían las características que yo le había comunicado y que ya enumeré antes en este informe. Me mostró el programa de cada uno y me autorizó a buscarlos en sus salones de clases para pedir su colaboración. Así lo hice y conversé brevemente con ellos. El profesor Marín (física) aceptó con evidente gusto, la profesora Negrón (español) aceptó cordialmente, aunque un poco tensa y la profesora Rivera hizo muchas preguntas y demostró algunas reservas, aunque luego ofreció toda la colaboración posible. Quedé con los profesores en comenzar las visitas a sus clases el viernes, 27 de enero de 1989.

Me presenté en la escuela el día acordado, llevando conmigo, como siempre, mi cuaderno de apuntes. Mientras observaba lo que ocurría a mi alrededor para conocer más el escenario y, poco a poco, hacerme "transparente", me sentía observada detenidamente, tanto por los estudiantes como por los profesores y personal no docente. Aun los maestros que no tenían que ver directamente con

la investigación, me miraban con cierta suspicacia. Descubrí que el hecho de ser antigua alumna de la escuela me abría temas de conversación y decidí utilizar ese factor para romper un poco el hielo y hacerme parecer más familiar a los ojos de los demás. De manera que comencé a llevar conmigo el Anuario de 1968, el año de mi graduación.

De enero hasta principios de marzo dediqué todo mi tiempo en la escuela a observar las clases de los tres profesores colaboradores y a determinar cuáles alumnos participarían en el estudio. También hablé fuera de clases con cada uno de los alumnos escogidos para coordinar nuestras entrevistas y sesiones de composición con sus horarios. Con la información completa de las horas libres de los alumnos, preparé una hoja de programación diaria (Apéndice D), de lunes a viernes, en la que aparecían los nombres de los estudiantes disponibles durante el horario de 8:00 a.m. a 3:00 p.m. El próximo paso fue diseñar una hoja para programar mis trabajos en la escuela cada día. Ahí anotaba todo lo que debía hacer diariamente: observación de clases, entrevistas, sesiones de composición.

El primer problema que debí resolver fue dónde realizar las entrevistas y sesiones de composición sin interrupciones y sin demasiada contaminación de ruidos. Lo que tal vez en otro centro no hubiera sido un problema, en éste se presentaba como algo difícil de conseguir, porque la planta física estaba muy deteriorada y los espacios no sobraban. Le expliqué mi preocupación a la Directora Asociada, Srta. Frances Concepción, y me remitió a

la orientadora del plantel, Sra. Virginia Arsuaga, que tenía una pequeña oficina en la que quizás podría cederme algún espacio a ciertas horas.

La orientadora llevaba ocho años en esta escuela. Su oficina era un lugar muy conocido y visitado por los estudiantes, que acudían a ella frecuentemente para buscar consejo y orientación a la hora de decidir a qué universidad ingresarían. Desde su oficina se tramitaban todas las solicitudes y a ella llegaban muchas de las respuestas de las diversas instituciones. Al conversar con ella sobre la posibilidad de usar su oficina, la orientadora se mostró muy interesada en ayudarme y me enseñó un espacio muy reducido que estaba destinado a los estudiantes practicantes de consejería y orientación que enviaba la universidad. Como ese semestre no habían enviado practicantes, yo podía usar la oficina todo el tiempo necesario. Estaba equipada con un escritorio pequeño, dos sillas y cuatro archivos de metal. El espacio quedaba completamente encerrado y no tenía aire acondicionado, por lo que añadí al equipo original un ventilador eléctrico de pedestal que traje de la sala de recepción. Coloqué algunos adornos en las paredes que recogí también de otras partes, para "suavizar" un poco la atmósfera donde estarían componiendo los estudiantes. Pensé que el calor y el encierro podían influir en la concentración de los participantes y en el tiempo que dedicaran a las entrevistas, así como a la composición.

Al principio, visitaba el centro los lunes y los miércoles.

Una vez comenzadas las entrevistas semiestructuradas, comencé a ir a la escuela todos los días, de lunes a jueves. Las entrevistas se iniciaron el lunes, 6 de marzo y se desarrollaron sin interrupciones hasta el final del estudio, en mayo. Una vez iniciadas estas entrevistas y sesiones de composición, las visitas a clases fueron esporádicas y condicionadas al horario disponible de los alumnos para las reuniones individuales con ellos, que eran la parte esencial del estudio. La observación de clases, en esta investigación, tiene el propósito de facilitar la inmersión en el mundo de los participantes, por un lado, y corroborar, como medida de triangulación, sus descripciones de los métodos de enseñanza-aprendizaje de cada profesor colaborador.

Además de las hojas de programación, diseñé unas hojas con la información necesaria para notificar a cada participante cuándo sería nuestra próxima reunión. He incluido ejemplos de las primeras (Apéndice D) y de las últimas (Apéndice E) para beneficio de otros investigadores. Esta estrategia redujo a un mínimo los problemas de coordinación de las entrevistas y sesiones de composición.

De todo el transcurso de la investigación, los días más difíciles y más tensos para mí fueron aquéllos en los que se grabaron en videocinta las sesiones de composición. Tuve que acostumbrarme al uso de este tipo de cámara sólo unos días antes de iniciar las grabaciones y me mantuve ansiosa hasta que finalizó esa etapa. Mi interés en recoger en videocintas las sesio-

nes de composición de los alumnos fue retener la información accesible durante el análisis de los datos, sin depender de la memoria o de apuntes necesariamente incompletos. Además, aunque no hubiera grabado las sesiones, mi presencia durante la composición era suficiente novedad, mucho más amenazante si me veían escribiendo cada cosa que hicieran. De modo que opté por actuar con toda naturalidad, sin tomar notas ni demostrar que fuera algo tan importante la grabación en sí, sino más bien "para repasar las imágenes más adelante y poder comparar las dos sesiones". Luego pregunté a todos los participantes cómo se habían sentido y cómo comparaba la experiencia de escribir allí, para mí, con la de componer en el salón de clases con un profesor. Me sorprendió saber que les había parecido más raro el espacio reducido de la pequeña oficina que la cámara, aunque más adelante, en la descripción de las sesiones de composición de cada alumno, comento más ampliamente mis observaciones al respecto. La mayoría de los alumnos dijeron haberse sentido de manera semejante en la sesión de composición que en el aula y que sí me veían parecida a una profesora.

Durante las primeras semanas del estudio en las que sólo observaba las clases, pasé mucho tiempo en la biblioteca de la escuela, revisando apuntes y planificando los detalles de la investigación. También sostuve conversaciones con otros integrantes de la comunidad escolar: profesores, estudiantes, orientadora, personal directivo. Las charlas con la orientadora fueron de particular ayuda. Fue ella, por ejemplo, la que me

señaló la necesidad de tener autorización de los padres para utilizar a los estudiantes para mi proyecto. En Madrid, donde desarrollé un proyecto corto de investigación para ensayar las técnicas que utilizaría en este estudio (entrevistas semiestructuradas, observación participante, cuestionario, análisis de contenido) no había sido necesario ese permiso, pues bastaba con el de la directora. Sin embargo, la orientadora me aconsejó que gestionara esa autorización por escrito, para protegerme legalmente de cualquier reclamo de los padres. Consideré importante este planteamiento y hablé con la directora al respecto. Varios días más tarde se enviaron las cartas a vuelta de correo para los padres de los participantes (Apéndice F). Todos consintieron, por lo que procedí con la investigación sin demora.

■2. Estrategias de recogida de datos

Las diversas estrategias empleadas para recoger los datos fueron las siguientes, en orden de uso: observación participante, primeras entrevistas semiestructuradas con alumnos, sesiones de composición, segundas entrevistas semiestructuradas con alumnos, cuestionario, y entrevistas semiestructuradas con los profesores. El cuestionario, muy simple, se utilizó para recoger alguna información básica de los alumnos que sirviera para hacer un perfil más claro, ya que la ley prohíbe que se examinen documentos con información de los alumnos que sean propiedad de la escuela. Una descripción de estos métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos sigue de inmediato.

Algunos autores hacen una distinción entre la observación participante y no participante (WOODS, 1987). Ven la primera como aquella en la que el observador interviene de alguna manera en la situación que observa y la segunda como aquella en la que el investigador sólo observa la situación sin inmiscuirse en ella. Verdaderamente estoy convencida de que esta clasificación es improcedente en la mayoría de los casos, pues no considero posible que la presencia de un observador no tenga efecto alguno en la situación que estudia. Es decir, que el observador siempre participa en el escenario, en cuanto que tiene un efecto en él. Se podría discutir que existen situaciones más controladas de observación no participante, como las que se dan cuando se emplean equipos especiales como las ventanillas de cristal que permiten observar sin que se descubra al investigador. En esos casos, que son muy específicos, sería aplicable el adjetivo "no participante". Parto entonces de la premisa de que la observación nos hace partícipes siempre, con raras excepciones, y prefiero diferenciar sus posibilidades de otra manera: observación participante activa y observación participante pasiva. En el primer caso se destaca la intención del investigador de involucrarse en la situación estudiada y en el segundo se destaca su intención de no tomar parte activa en ella. 'Eso, independientemente de los efectos que su presencia pueda tener en la situación. La observación de las clases de los profesores colaboradores se clasificaría como participante pasiva de acuerdo a lo anteriormente expuesto. La información derivada de la obser-

vación se recogió en un diario de campo (Apéndice G).

b. entrevistas semi-estructuradas

La entrevista en profundidad y la entrevista semiestructurada son técnicas favoritas para los estudios de casos. Se diferencian entre sí en que la primera no se planifica en absoluto, transcurre como una conversación sin límites que puede pasar de lo trivial a lo importante sin controles establecidos de antemano, mientras que la segunda se vale de cierta planificación, como un listado de temas que orientarán el rumbo de la charla, aunque sin un orden determinado. En la entrevista semiestructurada también fluyen con naturalidad los temas, pero el entrevistador debe guardar un balance entre su flexibilidad, que puede dar margen a información insospechada, y sus objetivos de indagación, que ha establecido con antelación (WOODS, 1987; MATOS MATOS y VALE NIEVES, 1984). En el estudio de casos, la entrevista de este tipo nos da acceso a los diferentes puntos de vista sobre la situación que investigamos y nos permite compararlos y triangularlos. En este estudio, se sostuvieron dos entrevistas semiestructuradas con cada estudiante participante, una anterior y otra posterior a las sesiones de composición. A los profesores colaboradores se les entrevistó de esta manera una sola vez. Grabé todas las entrevistas en cintas magnetofónicas que luego transcribí para el análisis. Las interminables horas escuchando una y otra vez las cintas de cada participante en el estudio es lo terrible y al mismo tiempo lo fascinante de esta metodología. La experiencia de descubrir sentido y significado

en las palabras que en un instante dado no llamaron mi atención porque no tenía la visión del conjunto o estaba distraída, ha reafirmado mi interés en el estudio de casos como medio para profundizar en las situaciones sociales.

c. sesiones de composición

Cada uno de los diez alumnos en el estudio aceptó llevar a cabo dos sesiones de composición individuales, grabarlas en videocinta, para enriquecer el análisis de las categorías establecidas con experiencias concretas y directas que no dependieran de los conocimientos teóricos de los participantes ni de su memoria a un plazo muy largo. COHEN (1989) clasifica las estrategias para obtener información sobre procesos cognitivos en tres grupos:

1. auto-informes o descripciones que hacen los individuos de sus procesos mentales cuando se les solicita, fuera de un contexto

2. auto-observación, mediante la cual la persona reflexiona sobre una experiencia reciente y se observa a sí misma retrospectivamente para informar lo que hizo en ese caso particular

3. auto-revelación o "pensar en voz alta" para descubrir ante el observador los procesos mentales que están ocurriendo en un momento dado

En este estudio, he utilizado las dos primeras estrategias:

auto-informe y auto-revelación. Durante las primeras entrevistas semiestructuradas, los alumnos informaron cómo componían, mientras que en la segunda ronda de entrevistas se auto-observaban en relación a las sesiones de composición recientes y entonces me explicaban lo que habían hecho. La función de las sesiones de composición, pues, fue proveer un contexto específico para que la triangulación de estrategias fuese posible. Además, me permitieron también corroborar parte de la información ofrecida mediante mi propia observación del comportamiento de los alumnos al componer. En el capítulo IV se analizan las categorías y se comentan específicamente, en cada caso. Decidí llevar a cabo dos sesiones de composición para variar la tarea de composición en cada una y comparar el proceso y los resultados de la redacción. La observación del comportamiento de los individuos durante las sesiones de composición se ha utilizado mucho en estudios anteriores, aunque varían los instrumentos de recogida de datos.

d. cuestionario

El uso del cuestionario en este estudio es muy puntual, ya que se utilizó como instrumento para recoger información necesaria para hacer un perfil sencillo de cada alumno, al descubrir que la escuela, por ley, no podía autorizar mi acceso a sus archivos para obtener datos sobre los participantes, como sus índices académicos, constitución familiar, programa de clases y otros.

A pesar de que mi intención era corroborar cierta información de los profesores mediante un cuestionario diseñado para

ellos, sólo uno de los tres profesores colaboradores contestó el mismo y lo devolvió. No obstante, estoy convencida de que las entrevistas semiestructuradas con los profesores que no respondieron el cuestionario, así como con los estudiantes, satisfizo la necesidad de información, aunque hubiera sido interesante comparar las respuestas en ambos casos.

► En el siguiente capítulo se presenta el procedimiento para el análisis de los datos recopilados mediante los métodos, técnicas e instrumentos que he descrito. Además, se explica el uso del análisis de contenido para examinar la información obtenida de forma sistemática.

■ CAPITULO IV: EL ANALISIS DE LOS DATOS

■ A. Procedimiento

Dado que el análisis de los datos en una investigación etnográfica enfatiza la comprensión de las situaciones y no la predicción del valor de una variable, el procedimiento que se emplea es muy distinto a aquél que describe un movimiento lineal desde la hipótesis, recogida de datos y análisis. Por eso AGAR (1987) afirma sobre la etnografía que se necesita un lenguaje diferente para poder entender y apreciar sus ventajas y desventajas, así como lo que puede aportar al conocimiento y a la teoría (p.16).

►A pesar de su naturaleza interpretativa, la etnografía requiere un análisis sistemático de la información recopilada que garantice la validez de sus inferencias y conclusiones como resultados de un proceso de resolución de conflictos entre las distintas tradiciones y esquemas que se "encuentran" en la situación estudiada. Surgen estos "conflictos" cuando el investigador descubre información que no es capaz de explicar a la luz de sus expectativas, ni de la información que hasta ese momento tiene sobre la apreciación de la realidad de los participantes en la investigación. Entonces se inicia una cadena de preguntas y

respuestas, un proceso de búsqueda en profundidad que debería conducirnos desde el punto de conflicto hasta la comprensión de la situación. Según GADAMER (1975), la resolución es un proceso lingüístico/conceptual, ya que el lenguaje es el almacén de la tradición, la señal de aquello que guarda el mundo de importante y el recurso del hombre para crear nuevos mundos mediante la especulación. Por lo tanto, al combinar la importancia del lenguaje con la naturaleza dialéctica y emergente de la resolución, vemos a la última como un proceso que descansa en la lógica socrática de la pregunta y la respuesta. No obstante, es pertinente aquí también la aclaración de AGAR (1987) en el sentido de que en el análisis etnográfico, toda resolución de un conflicto debe ser coherente. Dicha coherencia se logra describiendo un acto en términos de sus relaciones a unas metas, a unos marcos de referencia o a ambos, según se interrelacionan en un plan. Para ello, es preciso que el etnógrafo demuestre por qué una es mejor que otras resoluciones posibles, que asocie una resolución particular con un cuerpo de conocimiento más amplio que constituya una tradición y que aclare, ilumine o haga caer en la cuenta de algo a los miembros de diferentes tradiciones que lean el estudio. Así, "...desde el punto de vista etnográfico, las inferencias no son otra cosa que el pegamento de la coherencia. Conectan diferentes trozos de conocimiento entre sí y conectan el conocimiento con el mundo" (AGAR, 1987, p.32).

►El panorama de la situación que se estudia, el método didáctico como variable en los procesos de composición de estos

diez alumnos de duodécimo grado, requiere un acercamiento desde múltiples perspectivas para que sea posible la observación multidimensional de la misma. Sólo así se puede intentar establecer esta red de relaciones entre los datos que justifique razonablemente unas conclusiones sobre el tema en este contexto particular.

Debido a la necesidad de sistematización y coherencia, sometí los datos recogidos en las entrevistas semiestructuradas durante la investigación de campo a la técnica del análisis de contenido. De las cuatro fases en las que he dividido el estudio, tres de ellas (1, 3 y 4) se analizan mediante esta técnica que explico a continuación.

■ B. El análisis de contenido

■ 1. Definición

Al examinar la bibliografía sobre análisis de contenido, pude notar la gran cantidad de definiciones distintas de esta técnica, de acuerdo a los diversos autores, a la fecha de publicación, al material que se intentaba examinar y a los propósitos del estudio. Para efectos de esta investigación, debe entenderse por análisis de contenido: la clasificación sistemática de las comunicaciones verbales obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas, que posibilite la descripción y comprensión de sus contenidos manifiestos y subyacentes.

Parece existir consenso entre los autores respecto al origen de esta técnica en la Escuela de Periodismo de la Universidad de

Columbia, a principios de este siglo (PEREZ SERRANO, 1984, p.61; MATA HAROTO, 1987, p.228). Más adelante, durante las Guerras Mundiales I y II se emplea la técnica para analizar políticamente la propaganda en torno a los conflictos, que se difundía a través de los medios de comunicación masiva. Luego, en una tercera fase, se comienza a utilizar en disciplinas como la antropología, la historia, la literatura, la psiquiatría, la educación y la sociología, pero con un marcado acento cuantitativo que se reflejaba en la abundancia mayoritaria de análisis de frecuencias de temas, respuestas u otros elementos cuantificables en los textos examinados.

A medida que se aumenta el interés por el enfoque fenomenológico y que se generaliza el uso del ordenador, se amplían las posibilidades metodológicas del análisis de contenido. Es entonces cuando se reconoce la conveniencia y propiedad de las inferencias que puede hacer el investigador para profundizar en la comprensión de un fenómeno.

■2. Categorización

Para hacer posible la clasificación de las comunicaciones verbales obtenidas en las entrevistas semiestructuradas, fue necesario establecer unas categorías de análisis. Dado que las entrevistas se llevaron a cabo en dos momentos diferentes del estudio y con propósitos distintos, se determinaron unas categorías "a priori" para las primeras diez entrevistas semiestructuradas con los alumnos, otras categorías "a priori" para las segundas entrevistas con los alumnos y aun otras para las entre-

vistas con los tres profesores que colaboraron en la investigación. Estas categorías, acompañadas de una breve explicación, aparecen a continuación.

a. Primera fase: Categorías para el análisis de las primeras entrevistas semiestructuradas con los alumnos

Esta primera entrevista con los alumnos será analizada a partir de seis categorías y veinte subcategorías establecidas "a priori", y una "a posteriori" (Subcategoría A.6.4), de acuerdo a la información que me pareció esencial para una exploración adecuada del tema que investigo.

CATEGORÍA A.1: Los métodos didácticos

Subcategorías:

- ☐ A.1.1 Definición
- ☐ A.1.2 Descripción de los métodos didácticos más utilizados en la escuela
- ☐ A.1.3 Comparación de métodos de esta escuela con los de la escuela de procedencia
- ☐ A.1.4 Métodos didácticos mayormente asociados con la enseñanza de la redacción

En esta categoría y subcategorías se recogen los comentarios que hacen los alumnos sobre lo que entienden por métodos didácticos, así como sus descripciones de los métodos que consideran típicos de su escuela. También se incluyen sus comentarios en cuanto a los métodos didácticos que se relacionan más con la enseñanza-aprendizaje de la redacción. Esta información es importante, para saber si los participantes entienden lo mismo

que yo al hablar de "métodos didácticos" y para tener acceso a experiencias de años anteriores de los estudiantes entrevistados, que arroje luz sobre sus percepciones actuales de la realidad.

CATEGORIA A.2: El proceso de composición

Subcategorías:

- ☐ A.2.1 Definición
- ☐ A.2.2 Inicio de la actividad de componer en la escuela
- ☐ A.2.3 Descripción del proceso de composición del alumno según su propia percepción
- ☐ A.2.4 Relación entre el tema, tipo de tarea y tiempo que toma redactar
- ☐ A.2.5 Actitudes en relación al proceso de composición
- ☐ A.2.6 Dificultad mayor al componer
- ☐ A.2.7 Facilidad mayor al componer

Mediante la exploración de esta categoría, dividida en subcategorías, he pretendido entender el proceso de composición de cada alumno desde su perspectiva: cómo lo define, lo comprende y lo describe. Además, he tratado de descubrir cómo ciertas variables en el proceso como la naturaleza de la tarea, el tema, el tiempo y el lugar tienen o no consecuencias en el mismo, según la apreciación de los estudiantes. Considero muy importante este sondeo, pues estas variables se manejan en los diversos métodos didácticos y es necesario saber hasta qué punto condicionan el proceso de composición de los alumnos. Interesa conocer, por

otro lado, cuáles son las fases del proceso de composición que presentan mayores escollos a los alumnos, así como aquellas que se facilitan y, por supuesto, las razones que aducen los participantes para unos y otras. Este conocimiento podría darme alguna pista de cuáles de las fases del proceso requerirían mayor facilitación en este grupo dado y por qué.

CATEGORIA A.3 Incidencia que tienen las experiencias en el aula en el proceso de composición

Subcategorías:

- ☐ A.3.1 Actividades que pueden ayudar a mejorar la calidad de las composiciones
- ☐ A.3.2 Actividades que no contribuyen a mejorar la calidad de las composiciones
- ☐ A.3.3 Estrategias o rutinas aprendidas en clase que se usan en el proceso de composición

En esta categoría, dividida en tres subcategorías, se recopilan las opiniones de los alumnos participantes respecto a la relación que pueda existir o no entre lo que se hace en los salones de clase y lo que el individuo hace autónomamente al componer, con completa libertad de tomar decisiones sobre cómo llevará a cabo el proceso. Se ha establecido esta categoría para saber cuáles, de todas las estrategias y rutinas que se le tratan de enseñar en clase a los estudiantes, pasan a formar parte de sus hábitos al enfrentar una situación nueva o un problema de redacción. Al explorar esta categoría no he limitado su ponderación al ámbito de la clase de lengua, sino que, partiendo de la

convicción de que se trata de un proceso que se "aprende" desde todas las disciplinas, he puesto particular interés en que los participantes consideren las experiencias en todas las clases. Así también he tratado de encontrar indicios de actividades o estrategias que puedan tener un efecto nocivo para la enseñanza-aprendizaje de la composición, por ser inhibitorias del deseo de comunicación de los alumnos o por inducir a deformaciones de la conceptualización o del desarrollo del proceso de composición.

CATEGORIA A.4 Naturaleza interdisciplinar de la enseñanza-aprendizaje de la composición

Subcategorías:

- ☐ A.4.1 Asignaturas en las que se escribe más
- ☐ A.4.2 Asignaturas en las que se escribe menos
- ☐ A.4.3 Usos de la composición como refuerzo de la enseñanza-aprendizaje en todas las materias

Los alumnos pueden adquirir conocimientos sobre el proceso de componer en el contexto de todas las materias escolares y, a su vez, pueden afianzarse los conocimientos dentro de cada disciplina a través del ejercicio de la redacción. Establecí esta categoría con todas sus subcategorías para saber si los alumnos participantes en el estudio veían o no la enseñanza-aprendizaje de la composición como un proceso interdisciplinar, de acuerdo a su experiencia escolar. También pude indagar mediante esta categoría cuán conscientes o no son los profesores de esa interdisciplinaridad y hasta qué punto entienden los alumnos que la aprovechan como refuerzo de la enseñanza-apren-

dizaje en todas las materias.

CATEGORIA **A.5.** Foco de la enseñanza de la composición

- ▷ Modelos de composición
- ▷ Escalas y criterios revisión y evaluación
- ▷ Gramática
- ▷ Redacción libre
- ▷ Indagación o solución de problemas
- ▷ Combinación de oraciones

Según HILLOCKS (1986), los estudios demuestran que hay seis tendencias principales al enseñar la composición, es decir que los profesores suelen descansar en el uso de uno de seis medios para lograr que sus alumnos desarrollen las destrezas para la comunicación escrita. A esos medios se refiere ese autor cuando habla de "focos" de la enseñanza de la composición ("focus of instruction"). Esta quinta categoría pretende identificar cuál es el énfasis de la enseñanza de la composición que más han utilizado los profesores de lengua en la escuela de estos casos. Pasaré, pues, a una breve descripción de las seis alternativas que les presenté a los alumnos participantes para que ellos identificaran las que les eran familiares y las que sus profesores de composición usaban con mayor frecuencia.

◀ Modelos de composición ▶

El método del profesor descansa en la presentación de trabajos ejemplares que permitirán la discusión de las características ideales de un tipo de escrito o de parte de él. Por ejemplo, se trae a clase una narración y se discute su estructura

o un buen párrafo de introducción para un ensayo y se destacan los rasgos que lo hacen particularmente bueno.

◀ Escalas y criterios de revisión y autoevaluación ▶

El profesor intenta familiarizar a los alumnos con los criterios para evaluar una composición de cierto género y lo hace señalando los mismos expresamente. Se entregan al alumno listas de aspectos fundamentales del escrito y de indicios de logros o deficiencias que pueda reconocer en su trabajo. Estas escalas pueden ser instrumentos muy sofisticados o muy rudimentarios, como una enumeración de varias preguntas que el alumno debe hacerse al finalizar su borrador para revisar el mismo. El objetivo, teóricamente, es que se logre la autoevaluación de las composiciones.

◀ Gramática ▶

Este es el énfasis que ha tenido, tradicionalmente, la enseñanza de la composición. Parte de la premisa de que el dominio de la gramática facilitará significativamente el dominio de la composición, por lo que el profesor centra su interés en los ejercicios gramaticales (ortografía, puntuación, sintaxis, morfología, etc.).

◀ Redacción libre ▶

El profesor ofrece a los alumnos múltiples oportunidades para componer, sin establecer límites ni requisitos que condicionen sus trabajos. Generalmente, pues, los estudiantes escriben sobre los temas que deseen y seleccionan además el tipo de escrito que van a producir (ensayo, narración, diálogo u

otros). Lo importante realmente es que escriban.

◀ Indagación ▶

El profesor enfatiza el proceso de descubrimiento o de exploración de los mecanismos, estructuras y recursos retóricos que el alumno pueda emplear en su redacción cuando se convierte en un "facilitador" que lo ayuda a involucrarse en operaciones sofisticadas de generación, análisis, planificación y evaluación de sus trabajos escritos. Entiende que así los estudiantes se harán cargo de los criterios que orientarán sus procesos de composición y de la autoevaluación de sus redacciones.

◀ Combinación de oraciones ▶

La combinación de oraciones consiste de una serie de ejercicios que pretenden familiarizar a los alumnos con el manejo de unidades sintácticas cada vez más complejas. Se parte de la premisa de que la madurez sintáctica, o la capacidad para crear oraciones complejas, facilita y mejora el proceso de composición de los alumnos. Para lograr esa madurez, se ejercita al alumno en la combinación de varias oraciones simples en una oración compleja. Luego se aumenta paulatinamente el número de oraciones simples o se introduce el concepto del párrafo, a medida que aumenta el grado de dominio del alumno.

CATEGORIA A.6 Evaluación de la composición

Subcategorías:

- A.6.1 Interpretación de los criterios de evaluación de los profesores
- A.6.2 Actitud de los alumnos hacia los crite-

rios establecidos

DA.6.3 Participación de los alumnos en el proceso
de evaluación

DA.6.4 Criterios de evaluación de los alumnos

Mediante esta categoría y subcategorías he intentado agrupar las interpretaciones de los alumnos de cuáles son los criterios que emplean sus profesores para evaluar sus trabajos de composición en las distintas materias y sus reacciones ante dichos criterios. También me interesa descubrir cuánta participación entienden que tienen los estudiantes en el proceso de evaluación y su conformidad o insatisfacción al respecto. De ser posible, pretendo establecer una relación entre los modos de evaluar que emplean los profesores y los criterios que utilizan los alumnos para valorar sus redacciones.

b. Segunda fase: Las sesiones de composición

Cada uno de los alumnos participantes en el estudio se sometió voluntariamente a la grabación en videocinta de dos sesiones individuales de composición. El análisis de dichas cintas se llevó a cabo utilizando las categorías establecidas por EMIG (1971) en su investigación sobre los procesos de composición de alumnos de duodécimo grado en EEUU. Como no usé protocolos verbales porque pienso que distorsionan significativamente el proceso natural de composición, mi análisis se limitó en esta fase al comportamiento observable de los alumnos durante la composición. Ello me permitió emplear las clasificaciones de EMIG para el análisis de dicho comportamiento. Siguiendo a esta

autora, dividí el comportamiento observado en dos grupos: actividades silenciosas ("silent activities") y fenómenos de duda vocalizados ("vocalized hesitation phenomena"). Las actividades silenciosas incluyen: sonidos, expresión de sentimientos y actitudes, digresiones y repetición de elementos del texto.

Diseñé una plantilla (Apéndice H) en la que fui vaciando mis observaciones, en el orden en que ocurrían los comportamientos, durante la sesión de composición. También utilicé una segunda hoja en la que anoté mis comentarios sobre lo observado con relación a los subprocesos de planificación, traducción y revisión implícitos en el modelo del proceso de composición de FLOWER & HAYES (1981), que ha servido como base a este estudio. Observé las cintas tantas veces como fue necesario para sentirme satisfecha en cuanto a recopilar toda la información posible sobre el comportamiento de los alumnos al componer. El resultado de ese análisis se presenta en el capítulo V, de manera descriptiva.

C. Tercera fase: Categorías para el análisis de las segundas entrevistas semiestructuradas con los alumnos

Luego de las sesiones de composición realicé una segunda entrevista semiestructurada con cada uno de ellos, para entender mejor mis observaciones de las mismas. Esta entrevista explora retrospectivamente las estrategias que usaron los alumnos participantes al componer en las sesiones individuales, las compara con las que habían informado en la primera entrevista y compara entre sí las estrategias utilizadas en la primera sesión de redacción libre y en la segunda sesión, de redacción de un ensayo

de argumentación con tema delimitado. COHEN (1986) afirma que pueden existir diferencias entre las estrategias que los individuos dicen usar fuera de una situación específica y las que realmente informan al referirse a una situación de composición particular. Por esa razón, se justifica este segundo conjunto de categorías que reúne información retrospectiva más específica sobre los procesos de composición durante las sesiones individuales realizadas para la investigación. Explico a continuación las tres categorías y diez subcategorías para el análisis de esta segunda ronda de entrevistas.

CATEGORIA B.1: El proceso de composición de una redacción libre

Subcategorías:

- B.1.1 Selección del tipo de escrito
- B.1.2 Selección del tema
- B.1.3 Revelaciones de los alumnos sobre su proceso de composición libre

Mediante esta categoría y sus correspondientes subcategorías, pretendo recoger las percepciones que tienen los alumnos de lo que hicieron en el proceso de escribir un trabajo de redacción libre, así como de las decisiones que tomaron durante el mismo y las razones que respaldan esas decisiones. Intento relacionar esta descripción del proceso con las observaciones que he hecho de las sesiones de composición libre y con los conceptos y rutinas que los alumnos dicen haber aprendido en sus clases.

CATEGORIA B.2: El proceso de composición de un ensayo de argumentación

Subcategorías:

DB.2.1 Selección del tema

DB.2.2 Revelaciones de los alumnos sobre su
proceso de composición de un ensayo
argumentativo

Estas categorías y subcategorías recogen las percepciones de los alumnos de lo que hicieron en el proceso de escribir un ensayo de argumentación sobre uno de tres temas sugeridos y sobre las decisiones que tomaron durante el mismo, así como las razones que respaldan dichas decisiones. Como en el análisis de la primera sesión de composición, trataré de relacionar esta descripción procesual con las observaciones que he hecho en las sesiones y con los conceptos y rutinas que los alumnos dicen haber aprendido en sus clases.

CATEGORIA B.3: Comparación de los procesos de composición en la primera y la segunda sesión

Dado que las tareas asignadas en la primera y segunda sesiones eran muy distintas, intereso comparar los procesos realizados durante cada una, para tratar de establecer una relación entre el tipo de tarea y la naturaleza del proceso de composición, desde el punto de vista del alumno.

d. Cuarta fase: Categorías para el análisis de las entrevistas semiestructuradas con los profesores participantes

En este estudio, sostuve una entrevista semiestructurada con cada uno de los tres profesores colaboradores. Dichas entre-

vistas tienen el propósito de aclarar las observaciones hechas en visitas a sus clases, así como entender las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de los profesores y no únicamente desde la perspectiva de los estudiantes. Enseguida explicaré las diez categorías que establecí para el análisis de esas entrevistas.

CATEGORIA C.1: Descripción del método que utiliza más frecuentemente en clase

Esta categoría procura captar la "imagen" metodológica con la que los profesores se identifican mejor. Al comparar sus comentarios en esta categoría con los de los estudiantes y con mis propias observaciones de sus clases, tendré una idea más completa de la realidad desde varios ángulos.

CATEGORIA C.2: Razones teóricas o empíricas para la adopción del método que más utilizo

A través de esta categoría se aspira al análisis de los fundamentos teóricos o empíricos de las decisiones metodológicas que toman los profesores. Es decir, descubrir hasta qué punto los métodos que usan los profesores son aprendidos en su formación inicial o desarrollados a lo largo de sus años de práctica y por qué.

CATEGORIA C.3: Cantidad y naturaleza de la redacción que se lleva a cabo en su clase

Esta categoría aborda el tema de la cantidad y el tipo de trabajos escritos que los profesores entienden que asignan a sus alumnos, dentro y fuera del aula.

CATEGORIA C.4: Explicación del proceso de composición según lo entiende el profesor

Esta categoría acomete la tarea de recopilar las ideas que tienen los profesores del proceso de composición, de qué hacen sus alumnos al enfrentarse a un trabajo de redacción asignado.

CATEGORIA C.5: Actividades o estrategias que se desarrollan en su clase que deberían contribuir al dominio del proceso de composición

Por medio de esta categoría deseo descubrir si existe relación entre la conceptualización del proceso de composición y las decisiones metodológicas de los profesores. Puede ser que el profesor tenga unos conocimientos que decida ignorar en la práctica por una variedad de motivos, como falta de recursos o de facilidades, de motivación o del tiempo que requiere alguna estrategia en particular.

CATEGORIA C.6: Experiencias o actitudes de los profesores relacionadas con la redacción

Se exploran en esta categoría las actitudes de los profesores hacia la actividad de componer y las experiencias en su formación que puedan haber incidido en sus métodos para la enseñanza-aprendizaje de la composición.

CATEGORIA C.7: Métodos y criterios para la evaluación de trabajos escritos

Se recogen aquí los criterios que dicen tener los profesores al evaluar los trabajos escritos que asignan a sus alumnos.

Pretendo comparar esta información con los criterios de evaluación que los alumnos dicen que tienen los profesores (categoría A.6) para descubrir si están claramente establecidos y comunicados. Esta es la base de la negociación en el aula.

CATEGORIA C.8: Reacciones de los alumnos al método y a los criterios de evaluación establecidos por el profesor

Al incluir esta octava categoría, trato de indagar en la percepción que tienen los profesores de las reacciones de sus alumnos a sus métodos y criterios de evaluación de sus trabajos escritos. Además, deseo saber la importancia o validez que los profesores conceden a las opiniones de sus alumnos en relación a la evaluación de sus redacciones.

■3. Las unidades de análisis

El análisis de contenido requiere la determinación de ciertas unidades de análisis que faciliten el acercamiento a las comunicaciones verbales bajo estudio. En primer lugar, se decide cuál habrá de ser la unidad de contexto, es decir, "el mayor cuerpo de contenido que puede investigarse para caracterizar una unidad de registro" (HOLSTI, según citado en MATA MAROTO, 1987, p.234). En el caso de esta investigación, la unidad de contexto será la entrevista. La segunda unidad de análisis es la unidad de registro, o el cuerpo menor de contenido que conserva sentido para los fines que orientan la indagación. En este caso, la unidad de registro es el tema, pues he optado por un criterio semántico en lugar de uno gramatical.

El análisis de las categorías establecidas para las diversas entrevistas semiestructuradas con estudiantes y profesores es la médula de este estudio. ► Mediante esta organización sistemática de los datos recogidos he colocado las piezas de este rompecabezas. De tal manera, tengo acceso mediante el primer conjunto de categorías (A) a las ideas que tienen los alumnos sobre cómo componen, qué estrategias usan y cómo se relacionan sus experiencias en clase con las dos primeras cuestiones. Por medio del segundo conjunto (B) he remitido la memoria de los alumnos a una experiencia reciente (sesiones de composición) para explorar otra vez esos temas y, por último, el conjunto C añade el punto de vista de los profesores colaboradores.

Tanto las observaciones de clases como las de las sesiones de composición sirven como complemento para profundizar más en el análisis y dirigir mejor la exploración de las categorías durante las entrevistas semiestructuradas, además de contribuir significativamente a establecer una comunicación mejor entre investigadora y participantes.

► En el capítulo V, expongo el resumen de los hallazgos en las categorías de la primera y segunda fases de la investigación; en el sexto capítulo presento el resumen de los hallazgos en la tercera y cuarta fases y en el capítulo VII formulo mis conclusiones sobre el tema de este estudio.

■ CAPITULO V: RESUMEN DE LOS HALLAZGOS PRIMERA y SEGUNDA FASES

Este capítulo reúne los hallazgos del estudio en la primera y segunda fases: las primeras entrevistas con los alumnos y las sesiones de composición. La síntesis de todas las partes de la investigación se presentan en el mismo orden en que recopilé los datos.

En las fases 1 y 2 del resumen discuto y analizo las categorías exploradas mediante las entrevistas semiestructuradas, a partir del punto de vista de cada uno de los participantes en el estudio, así como mis observaciones del comportamiento de los alumnos durante las dos sesiones de composición.

Previo al análisis, fue necesaria la transcripción de la totalidad de las cintas magnetofónicas que recogieron las entrevistas realizadas, un número aproximado de 15 1/2 horas de grabaciones, dado que la duración promedio de cada entrevista fue de 40 minutos. La conversión de esas grabaciones 623 folios para el análisis, aunque inevitable, ha sido lo más duro y tedioso de toda la investigación. La paciencia y la perseverancia deben ser, sin lugar a dudas, características obligadas del etnógrafo.

Los comentarios de los estudiantes y profesores son la base para una profunda reflexión sobre los tópicos que se abordan, iluminada, en la medida posible, por la teoría sobre la enseñanza-aprendizaje de la composición. Para proteger la fidelidad de los textos, he optado por no hacer correcciones a las expresiones de los alumnos, aun en los casos en que, faltos del apoyo del ritmo del habla y del lenguaje gestual, haya errores importantes. Sólo añadido, entre corchetes, alguna pieza del contexto de la conversación sin la cual resultaría imposible comprender el texto.

La segunda fase del estudio se resume por medio de una descripción detallada de mis observaciones de los alumnos durante las dos sesiones de composición a las que comparecieron. Dichas sesiones fueron grabadas en videocintas para permitir el examen repetido y minucioso de las mismas, y su duración fluctuó entre 22 y 62 minutos. La observación requirió también alguna sistematización mediante el uso de plantillas que facilitarían la recopilación de los datos.

A continuación, presento el resultado de este esfuerzo.

■ A. Fase 1: Primeras entrevistas semiestructuradas con los alumnos

▼ CATEGORIA A.1: LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS

▼ Subcategoría A.1.1.: Definición

Al preguntársele qué entendían por "método didáctico", cuatro de los diez alumnos participantes indicaron no saber a qué se refería. Los otros seis, sin embargo, ofrecieron definiciones

bastante adecuadas para nuestro propósito.

Carmen dijo:

Son los métodos que usan los maestros para enseñarnos, métodos pedagógicos.

Tamara, por su parte señaló:

Es todo el proceso de enseñanza de la maestra, la estrategia de dar la clase.

Isabel definió el mismo concepto así:

Pues la manera que los maestros usan para llegar a los estudiantes, tratar de que aprendan las destrezas que se supone.

Por otro lado, Ana dijo que método didáctico era:

La forma que le enseña a uno, las cosas que utilizan al enseñarle, las cosas que le dicen qué uno debe de hacer... Es la forma de presentar algo.

Las definiciones de Carmen, Tamara, Isabel y Ana son bastante generales e imprecisas. No obstante, en las definiciones de José y Enrique sí se ven ya intentos de precisión interesantes. José piensa que el método didáctico es:

El proceso que utiliza el profesor para enseñar la dinámica de la escritura tales como charlas, conferencias, gente, cómo utilizar los métodos audiovisuales como la cartulina, otros bien extravagantes o puede utilizar cuentos, adivinanzas con la gente, libros. Todos los métodos que tiene el profesor, todas las herramientas para enseñar.

Por su parte, Enrique aporta su propia definición,

a saber:

La forma de su estilo, cómo ellos van... es como un proceso que van a utilizar para darnos a los estudiantes los objetivos que ellos quieren llevárnos a nosotros. O sea,

cada profesor tiene un método didáctico diferente.

►En todos los casos fue necesario llegar a un acuerdo con los participantes sobre lo que entenderíamos como método didáctico en nuestras conversaciones, de manera que se facilitara la comunicación. Las definiciones expresadas por los estudiantes muestran poca claridad en cuanto a las diferencias entre el "estilo" del profesor, los recursos a su alcance, estrategias muy puntuales y específicas o unos procedimientos más abarcadores que consideren todos estos elementos dentro de un contexto más amplio y con un mayor alcance. Acordamos que, para efectos de este estudio, nos estaríamos refiriendo al método didáctico como el modo que utiliza el profesor para relacionar al alumno con un tema dado y para evaluar su progreso en el proceso de alcanzar unos objetivos de enseñanza-aprendizaje. Sería prudente aclarar que cuando me refiero a "objetivos" no pretendo aludir a objetivos operativos ni especificados previamente para su medición, sino simplemente a las aspiraciones del profesor (y del alumno), a las metas que se han propuesto alcanzar a corto o a largo plazo y que marcan el progreso y el crecimiento del alumno en relación a etapas anteriores en su desarrollo.

▼Subcategoría A.1.2: Descripción de los métodos didácticos más utilizados en la escuela

Al indagar sobre cuál consideraba el método didáctico más frecuentemente utilizado en su escuela, lo que pudiéramos llamar

el método "típico", José comentó:

Está entre el estilo ese de conferencia y el que yo le diría de dinámica, dinámica de grupo. O sea, que el maestro trae un comentario al grupo y el grupo empieza a preguntarse unas cosas y el maestro indirectamente va llevándolos hasta que caen en el tema. Puede que comience con un incidente que ocurrió en la calle o con algún "bochinche" de la escuela y los estudiantes van cayendo dentro del tema. Ese es un método que se utiliza mucho. Si no, pues las conferencias.

Vilma coincide con la apreciación de José de que la conferencia es un método típico de la escuela, a lo que añade:

Hay algunos maestros que dan unas conferencias...
"Babosas", que no es interesante. También depende de la personalidad del maestro. Hay maestros que están como bien organizados, otros un revoltó ahí; otros que son más humanos, [hablando de] incidentes de la vida diaria y otros que nada más se dedican al tema... También hay algunos maestros que dan una conferencia pero como que ellos mismos no entienden de lo que están hablando, mientras que un maestro que sabe lo que está diciendo pues es mucho mejor.

Le parece muy interesante la manera en que tanto Vilma como José, matizan sus respuestas sobre el método didáctico típico en su escuela. José distingue entre el método que él llama de "conferencia" y otro al que decide referirse como "dinámica de grupo", probablemente por la participación más activa de los estudiantes, que describe. Vilma distingue, dentro del método de conferencias, elementos que inciden en el interés de los alumnos. Menciona la personalidad del profesor, su organización y su

empleo de experiencias cotidianas, familiares, para facilitar la comprensión de los temas, así como el dominio que pueda tener el maestro de dichos temas en oposición al conferenciante que se limita a la exposición del tema de manera más abstracta o que demuestra dominio del mismo. Se refiere a éstas últimas como "conferencias babosas", ilustrando con una imagen clara el malestar que provocan.

Ana, por su parte, describe el método didáctico más típico de la escuela, así:

Un cartelón en la pizarra, como una cartulina con algo escrito y unos dibujitos... Si, todos los maestros utilizan eso. Nada, como unas cartulinas de esas de colores con algo escrito y como un dibujo, una lámina, o algo así, algo que es visual... Aquí, en cualquier salón de clase lo llenan de cartelones en todas las paredes... Es de lo más divertido porque por lo menos cuando uno se aburre en lo que está oyendo pues tiene algo que mirar. Yo creo que es bastante bueno.

Las palabras de Ana y el tono que emplea dan la impresión de que ve todo esto de las cartulinas como un juego de niños en el que el niño es el profesor y los alumnos deben ser condescendientes ante su ilusión e ingenuidad. Cuando le pregunté si los recursos visuales que describía facilitaban en alguna medida la discusión de los temas, respondió:

A veces, si es una lámina o algo que uno pueda asociar. Pero a veces lo que hacen es como poner un resumen de lo que están diciendo que en verdad no aporta nada de peso. Si uno está atendiendo es innecesario.

Esta tendencia de los profesores a resumir lo que ya está dicho, la apuntan también otros alumnos. Carmen, por ejemplo,

dice que el método típico consiste en:

Presentar el tema, o sea, ellos presentan el tema de forma general y sabemos que lo que están diciendo si uno lo busca en el libro es más o menos lo mismo, pero ellos lo tratan de presentar hablándolo bien normal para que uno lo entienda.

...Sí, porque lo que ellos nos dicen está en el libro, pero ellos lo tratan de decir, o sea, adaptarlo a nosotros para que a nosotros nos encante, pero sabemos que todo lo que ellos nos enseñan está siguiendo un orden que está establecido en algún lugar, casi siempre en el libro.

Al inquirir un poco más, para saber si Carmen estaba recordando alguna clase en particular o si pretendía verdaderamente generalizar en cuanto al método más típico en la escuela, ella fue mucho más específica, a saber:

Sí, yo te puedo hablar de cualquier clase, me estoy acordando de geometría, por ejemplo, es más o menos lo mismo que biología. Ellos te dan la clase, te presentan métodos audiovisuales, algunas veces inician la discusión, hacen las mismas preguntas que luego ellos mismos van a contestar, ellos preguntan para que todo el mundo dé su opinión y luego al final llegan al tema que están tratando de presentar. Pero sinceramente yo me imagino que ese será el mismo método en todas las escuelas porque es que no hay opción. ¿Hay algún otro método que no sea ése?

Carmen amplía su comentario para señalar una dependencia casi total del libro de texto en las clases, aun aquellas que ha tomado durante este año en la Universidad de Puerto Rico (U.P.R.). Ella lo expresa de la siguiente manera:

Yo he cogido clases en la U.P.R. pero es más o menos lo mismo. No quiero decir que se adhieren al libro y nos lo cuentan, sino que simplemente, casi siempre, las cosas que te están diciendo nos están llevando como que a un caminito

que ya está creado en los libros que estamos estudiando.

y luego de pensarlo un poco más, añade:

Bueno, si ellos tienen que cubrir un material en específico, pues me imagino que es lo correcto. Si yo fuera a enseñar en un futuro, el libro dudo que lo toquen mucho; para que lo lean en sus casas pero, oficial, se crea en el salón porque eso es lo nítido, poner los estudiantes a que ellos trabajen, ellos aprenden mucho más así, pero el libro es necesario.

De manera que, aunque Carmen supone que para muchos profesores no hay otras alternativas para "cubrir" un material dado, afirma que ella haría las cosas diferentes si fuera profesora ya que se debe "crear" en el salón de clases porque trabajando se aprende. No obstante, expresa la necesidad del libro de texto sin explicar cuál es su función en este marco.

Tamara parece estar de acuerdo con Carmen en cuanto a la falta de originalidad de los métodos didácticos utilizados por los que han sido sus profesores. Al pedirle que describiera el método "típico" de la escuela, dijo:

Se me hace difícil, porque casi todas las maestras son bastante diferentes. Por lo general, la mayoría de los maestros yo encuentro que no se destacan por lo originales ni por lo emocionantes. No sé, la mayoría la clase se basa en mayor participación del maestro, algunos comentarios de los estudiantes, pero nada extraordinario.

Es evidente en el comentario de Tamara el dominio casi absoluto de la figura del profesor en el aula, con escasa participación de los alumnos. A estas palabras se añaden las de

Teresa, quien también reconoce nuevamente la dependencia de los profesores del libro de texto:

Este...en general ellos nos explican, nos mandan a leer los libros y después ellos explican lo que dicen los libros.

Sin embargo, establece la excepción en los cursos de español

...sin contar con los maestros de español que hacen las cosas diferentes. Como eso de leer novelas, ellos lo que hacen es interpretar las novelas con nosotros, que es una forma diferente.

...Hay que interpretar. En los grados bajos era más ortografía, gramática. Después de noveno empezamos con la literatura como tal y no tanta gramática.

Aquí se puede notar cómo Teresa centró su atención, al hablar de métodos didácticos, en los contenidos, como si éstos determinaran el método o fueran el método mismo. De todas formas, no parece que hizo esta salvedad en relación a los profesores de español que les permiten "interpretar" las lecturas por la relativa libertad que conlleva dicha interpretación, que se aparta de lo literal o explícito para permitir niveles superiores de razonamiento. Claro está, que las fronteras de esa libertad interpretativa estarían determinadas otra vez por el profesor que podría ser más o menos tolerante a posibilidades semánticas diferentes a la suya.

Víctor describió el método didáctico más frecuentemente utilizado en la escuela como uno muy parecido al que José llamó "dinámica de grupo":

...presentar un problema, una situación, unos la explican primero, otros dan, otros

hacen preguntas sobre ello para que el estudiante siga desarrollando, creo que eso es lo que más...se discute.

Diferente a las opiniones expresadas por los demás participantes, Alfredo, Isabel y Enrique consideraron que no era posible generalizar, diciendo que hubiese un método didáctico típico en la escuela, sino que más bien en cada disciplina se imponían unos modos de enseñanza-aprendizaje. Sobre ello, Alfredo opinó:

Bueno, realmente yo no puedo hacer una generalización así tan grande, pero sí puedo decir que también he cogido clases en la Universidad de aquí y de allá y he visto por lo menos, en las clases de ciencias uno tiene que ser autodidacta, uno tiene que sacar el libro, los días para el examen, verdad, o al principio para poder tenerlo todo desde el principio, sacar el libro, leer y tratar de hacerlo todo uno mismo. Eso por lo menos le puedo dar el ejemplo de la clase de química. Cuando yo cogí química el año pasado, la primera recomendación que se me hizo fue leer el libro y tratar de no oír a la maestra porque la maestra lo que hace es confundir a las personas y realmente lo lograba. Yo el primer semestre pues trataba de entender a la maestra y al final del semestre saqué B; creo que saqué 3.3 o algo así. El segundo semestre me dijo que la iba a subir a A, no le voy a hacer caso a la maestra y voy a leer el libro, y saqué A al final del curso. Sinceramente, funcionó.

En la clase de física eso fue un desastre increíble. Se me hizo bien difícil pues el maestro es bien desorganizado y este, pues lo poco que tengo de la clase lo hago leyendo el libro. Eso es básicamente, eso en ciencias específicamente es conocer la autoridad.

Le pedí a Alfredo que explicara su comentario en relación a

que era preferible leer el libro y prescindir del profesor y le pregunté si eso le ocurría en todas las clases, a lo que respondió:

Bueno, en biología y en química sí. En física no. En física todavía faltan capítulos, falta ésto, vuelve para atrás, no lleva ningún orden lógico, por lo menos que yo encuentre y por eso yo creo que es la clase más difícil que yo tengo. A lo largo de toda la escuela, ésta es la más difícil.

Las matemáticas, todo es cuestión de atender a la maestra. Yo estuve tres años sin libro y la trigonometría, el álgebra y todo eso, yo lo conseguí a la maestra. El maestro de matemáticas, pues, qué se yo, explican el material, te dan dos o tres ejemplos, te dan ejercicios para hacerlos en conjunto y así uno sale lo más bien... Entonces en matemática lo que hay que hacer es atender. Si no atiendes, pues no puedes.

En cuanto a español e inglés, pues como dan mucha lectura y mucha gramática, pues uno lo ha hecho eso toda la vida, pero es más bien, uno tiene que aprender definitivamente por autodidacta. De memoria así, métodos de enseñanza de memoria en la historia aquí, excepto la de los Estados Unidos, no se da así. Es a modo de una aplicación más bien a la sociedad, como se vive actualmente, los efectos que ahora estamos sufriendo a causa de tales efectos... Excepto la de Estados Unidos. La de los Estados Unidos es todo fechas, y cosas y memoria.

Isabel también señaló diferencias entre los métodos que se emplean en las distintas clases, aunque también indicó que en general solían repetirse las rutinas de leer y discutir lo que decían los textos asignados. Al pedirle que fuera más específica en cuanto a las diferencias de una a otra asignatura, explicó:

Bueno, las clases de historia y ciencia se parecen más. El de español es más liberal, porque las discusiones se prestan más para discutir otros temas que no están directa-

mente relacionados con los textos. Pero en historia y ciencia, pues como que se queda más en los temas específicos que tienen que ver con la clase.

...La Historia de Puerto Rico es más liberal que la Historia de Estados Unidos, que es peor, o sea, es sólo el libro, aprenderse de memoria eso. La Historia de Puerto Rico fue más liberal, pero aún así no fue tanto; o sea, se ha bregado con periódicos, se discutió y había unos días que se dedicaban solamente a eso, discusiones de temas de afuera, pero no tanto como en la clase de español.

En los comentarios de Isabel se repite la impresión de que en las clases de español se practica más la libertad en la discusión de los temas y que parecen ceñirse menos a unas directrices determinadas por los libros de texto. Esa idea la comparte también Enrique, quien señaló lo siguiente al hablar del método típico en la escuela:

Por ejemplo, en la clase de español nosotros no sólo hablamos de El Quijote, sino que llevamos las cosas de El Quijote a nuestras vidas, no es como las matemáticas. En la matemática tú siempre tienes que ser directo al punto, si equis es igual a dos, equis es igual a dos. En español, por lo menos, y...

A mí me gustaba mucho la matemática y el español. Por lo menos, en el español tú puedes decir todo lo que tú piensas, o sea, es una forma de expresarse. A mí me gusta mucho.

Y al pedirle que abundara sobre esta diferencia entre el método utilizado para enseñar las matemáticas y el empleado para el español, dijo:

Sí, en matemáticas siempre va a ser, "Te tienes que aprender esta fórmula, apréndetelas para que las apliques a ciertos problemas que te vamos a dar". Mientras que en español, no. En el español tú te lees un libro, por ejemplo, tú empiezas a analizar esas cosas.

No obstante, Enrique vio diferencias aun entre los diferentes profesores de español que ha tenido, lo que le impidió establecer un método típico para la enseñanza de la lengua. Como había mencionado al profesor de español que tuvo en décimo grado, le pregunté si utilizaba algún método parecido al de este año o el año anterior, a lo que contestó:

No. Son métodos diferentes, porque acá en décimo y undécimo lo menos, entiendo yo, porque acá era, más bien, el maestro era el que daba la clase, pues... Más tipo conferencia. Acá en duodécimo nosotros mismos somos, los estudiantes, somos los que aportamos las ideas. Nosotros aplicamos las cosas que leemos, le tratamos de sacar una idea y la tratamos de aplicar a nuestro mundo.

Sobre la diversidad de métodos, de acuerdo a los profesores y el grado mayor o menor de participación que tiene el alumno en la clase y la dependencia del texto, Enrique añade:

Por lo menos, yo entiendo, en general, que yo me puedo adaptar mucho a los diferentes tipos de ambiente y muchos tipos de maestros. Lo mismo yo te puedo oír en una clase a un maestro que está hablando, hablando y hablando, me quedo sentado, como es física. A mí la física últimamente la tengo hasta aquí [señala la coronilla], porque es que son muchas fórmulas, eso es sumamente aburrido. Quizás es porque no tengo un texto que me... tengo un texto, pero que... En las matemáticas, por lo menos, aquí yo creo que eso ha sido una buena base, que no tenemos texto. El profesor es el que hace las cosas, por eso uno tiene que estar más pendiente a la clase.

...Pero en álgebra nosotros estamos haciendo un texto, porque estamos ayudando a un maestro ahí, éramos como un laboratorio, un grupo, una clase ahí para tener un texto posible de álgebra. Pero ahora mismo... En trigonometría no teníamos texto, era sobre las cosas, las funciones que la maestra pasaba y nos daban ejercicios mimeografiados para practicar.

Al pedirle que comentara más cuál era la función del texto en la clase de física, Enrique expresó:

[En Física] tenemos un libro, pero que el libro yo lo uso para cuando hay exámenes, para leer. Pero que en sí yo estoy más pendiente en todas las clases a lo que el maestro da.

Para entender mejor el uso del libro, le pregunté a Enrique si el material que el profesor daba en clase era el mismo que aparecía en el texto, a lo que ripostó:

No. Lo que pasa es que él, él está más, se puede decir, más al día que el libro, porque el libro tiende a ser menos específico en algunas cosas, no explica mucho. Pero el maestro... aquí hay unos maestros...

Este comentario contrasta mucho con la opinión de Alfredo sobre el método utilizado en la clase de física. Mientras aquél señaló que el profesor, aunque de hecho no utilizaba el texto, era desorganizado y este hecho dificultaba el aprendizaje. Este atribuye el que no se use el libro a que los conocimientos del profesor están más al día que el texto y él puede facilitar el aprendizaje con su propia explicación de los temas. Sin embargo, él mismo había dicho mucho antes que estaba aburrido de la clase de física porque había poca participación del estudiante en la clase.

Resumiendo, es posible decir que tres de los diez participantes (30%) mencionó la conferencia como un método usado frecuentemente por sus profesores y que cinco de los diez

(50%) describió como el método típico el "presentar" un tema de diversas maneras (láminas u otros medios audiovisuales, situaciones cotidianas, lecturas, etc.) y discutirlo con los alumnos mediante preguntas que llevan cierta orientación premeditada del profesor, que a su vez suele apoyarse, a veces demasiado, en el libro de texto. Al distinguir entre los métodos más utilizados en unas u otras materias, los estudiantes señalaron el mayor o menor grado de dependencia del libro de texto como un determinante del método didáctico.

Considero muy curiosa la semejanza entre la rutina que nos enseñaban en la Facultad de Pedagogía de la U.P.R. durante el semestre de práctica docente y la descripción que por lo menos la mitad de los entrevistados hace del método didáctico más típico de esta escuela. En la universidad nos enseñaban a todos los maestros estudiantes que debíamos provocar el interés de los alumnos en el tema a discutir utilizando materiales audiovisuales y experiencias cotidianas que, acompañados de las preguntas adecuadas encaminarían la discusión por los rumbos que fueran necesarios para nuestro plan de la lección y que invariablemente llevaban a una generalización amplia cuya raíz estaba en el libro de texto o algún manual de referencia. Esta rutina es un calco exacto de lo que ha descrito la mayoría de los participantes, cosa que se justifica plenamente en el hecho de que en la escuela, que funciona como laboratorio pedagógico, practican gran cantidad de maestros estudiantes y que se ofrecen clases de demostración a grupos de estudiantes de magisterio constante-

mente. Por lo tanto, no sería extraño que las rutinas a enseñarse o recién aprendidas quedaran claramente expuestas y frecuentemente repetidas ante los ojos de los alumnos.

Como corroboración de las declaraciones que han hecho los estudiantes, debo añadir que durante mis visitas de observación a las clases de los tres profesores colaboradores en el estudio, el método didáctico más frecuente fue la presentación de un tema seguido de preguntas dirigidas hacia una generalización (razonamiento inductivo). En la clase de física se utilizó la conferencia mucho más, aunque ilustrada con demostraciones de los fenómenos bajo estudio. También observé por lo menos una vez en cada curso, exposiciones orales de los alumnos. Como dato curioso, dichas exposiciones solían seguir el mismo patrón de las clases de los profesores en unos casos y en otros se lanzaban a verdaderas aventuras de creatividad, particularmente las que se trabajaban en grupos.

José nos relata una de estas aventuras en su primera entrevista:

...los informes todos los hacemos en proyectos de grupo y se nos ocurren ideas locas. No existe el miedo, se presenta. El último informe de la clase de historia...¿recuerda el programa de Los Gamma? Estaba Rubén, que toca guitarra, y entonces nosotros en vez de llamarnos Los Gamma dijimos que nos íbamos a llamar Los Dallas, pues estábamos hablando de la guerra entre los confederados y qué sé yo, todo ese revolú, de Grant, que si ésto que si lo otro, todo ese revolú.

Entonces empezamos..."Los Dallas... le presentaremos"... todo improvisado, canción y todo,"lo que a él le dé la gana, Los Dallas". Continuábamos con: "Usted se imagina qué fue lo que le habría dicho Grant a...lo que le estaban dicién-

do los compañeros al presidente de los Estados Unidos en estos momentos, de la guerra". Algo así... "Un toquecito de Grant, es todo lo que vas a necesitar, porque Grant es el General, es lo más eficaz". Y seguíamos así inventando y el informe lo terminamos conmigo diciendo, "Bueno, señoras y señores, nos encontramos aquí en Estados Unidos", y me tiro al piso y entonces otro corre por el lado del salón haciendo disparos y el maestro en el medio tirándose así por todos lados pensando que estamos locos y entonces llega el momento, bueno, "Nos encontramos aquí en Estados Unidos y aquí como en Puerto Rico, todo el mundo, ...córtalo Cuqui". Y ahí terminamos.

Los informes se daban así. Había una libertad de expresión.

Aunque supongo que la presencia de un observador anima a los profesores para variar sus rutinas en el aula, sobre todo cuando, como éstos, son conscientes de la importancia de combatir la monotonía, no creo que se hayan intercalado las exposiciones orales que presencié con el propósito de complacerme, ya que los alumnos demostraban estar muy acostumbrados a la situación de llevar la batuta de la clase. Se comportaban con una gran naturalidad y demostraban absoluto control de la situación, como si fuera habitual. De manera, que tengo razones para pensar que el trabajo en grupos pequeños se practica también con frecuencia en esta escuela.

▼ Subcategoría A.1.3: Comparación de métodos de esta escuela con los de la escuela de procedencia

Interesada en hacerlos reflexionar más sobre los métodos didácticos que se utilizaban en sus clases, les solicité a los entrevistados que compararan los métodos de enseñanza de su

escuela con los que habían conocido en sus escuelas de procedencia. Todos los alumnos participantes ingresaron a esta escuela en séptimo grado, por lo que fue necesario un gran esfuerzo de memoria y las respuestas, en general, resultaron bastante impresionantes.

Enrique, quien venía de un colegio en Carolina (pueblo al noreste de la isla, cercano a la capital) estableció la siguiente comparación:

...Yo creo que aquí... Algo común que tienen los maestros es hablar mucho sobre... en realidad no sé; las clases la mayoría son tipo conferencia. Aquí lo que yo entiendo es que ellos te tratan de preparar con miras a la universidad. Yo estoy cogiendo ahora mismo una clase de comercio allá en la U.P.R. Allá son así mismo como... o sea, yo no siento ningún cambio de estar allá, ni estar acá. Es más, por lo menos, eso es bueno, porque así... Porque yo vengo de una escuela, yo venía del Colegio Cervantes, en Carolina, y la forma de la clase cuando yo vine aquí era bien diferente.

Le pedí a Enrique que tratara de ser más concreto al hablar de que las clases eran "diferentes", por lo que añadió:

El maestro siempre era el mismo, era el que daba casi siempre dos clases, y eran los mismos maestros que tú los veías y siempre estaban hablando con ellos, qué sé yo.

Al preguntarle a Enrique si recordaba haber notado diferencias al entrar al séptimo grado, él comentó:

Seguro. Porque los maestros, ellos tienen su estilo diferente y cada cual tiene su forma de dar la clase. Pero yo lo que entiendo es que el maestro aquí lo que trata de hacer es que tú seas responsable, tú mismo, que tú seas independiente. Que ellos no están encima de tí, "Mira, tienes que hacer ésto". O sea, hay al-

gunos que lo hacen, porque sí, porque ahora mismo necesitamos las notas. Pero en general, de séptimo a cuarto año, eres una persona independiente aquí.

Y tratando de dar más detalles, añadió:

Lo primero es, cuando yo llegué aquí, yo venía de un sitio cerrado, yo no podía salir a ningún sitio, aquí se me abren las puertas, tú puedes irte a cualquier sitio. Si tú quieres, tú puedes cortar clase.

Aunque las respuestas de Enrique no permiten delinear con claridad unos métodos didácticos identificables, sí es posible notar dos cosas: primero, que la característica que considera predominante de la metodología en la escuela actual es su intención de independizar al alumno con miras a su futuro universitario y segundo, que Enrique menciona una serie de factores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje en su concepción más amplia, pero que trascienden cualquier método didáctico, como la interacción entre profesores y alumnos y la libertad de acción que se le da al alumno fuera del aula, en la comunidad escolar.

Isabel comparó los métodos en sus escuelas anteriores con los que se usan en esta escuela, así:

Bueno, yo he estado en dos tipos de escuela antes de aquí, una escuela que se llamaba Escuela de Planes Recreativos, que era totalmente liberal así, se trataba de eso, de desarrollar la creatividad en la gente, en los estudiantes; se parecía pero era menos formal.

Eso fue hasta tercer grado. Entonces de ahí pasé a la escuela pública, que los métodos que eran bien tradicionales; o sea, la maestra habla, los niños copian, reparten unas preguntas y los niños contestan eso, exámenes de "botella". O sea, aquí, pues se le da más

importancia al análisis que a la información en sí.

En su comentario, Isabel sugiere que la diferencia más significativa entre los métodos en la escuela pública donde estudiaba antes y los que se practican en esta escuela es el énfasis en la memorización de los primeros, opuestos al énfasis en el análisis de los últimos.

Alfredo reúne en su opinión los puntos de vista de Enrique y de Isabel, ya que describe así las diferencias entre los métodos en la escuela pública de la que provenía y su escuela actual:

Cuando yo entré al séptimo grado, o sea, yo en la escuela primaria yo nunca abrí un libro para estudiar porque como que ir a clases, como yo era uno de estos alumnos bien calladitos que no hacía nada, que no me tenían que llamar la atención. Cuando entré al séptimo grado todo cambió porque desde el primer año te están, uno tiene trece años y ya uno está yendo a la universidad, a la biblioteca de Estudios Generales, uno puede sacar libros con su tarjetita, y los maestros de ciencia te mandan a la Sala de Revisitas. Es bien diferente efectivamente, o sea, la enseñanza aquí es bien individual, uno se preocupa por uno mismo. Como que los maestros te dejan la responsabilidad a tí y si tú no aprendes pues es tu responsabilidad y no culpa de ellos.

En primaria es como...cómo digo...es bien diferente pues...deja ver cómo se lo puedo poner...uno simplemente atendía, pues, el maestro lo decía todo y todo el mundo hacía todo.

Son evidentes dos puntos de tangencia entre lo que ha dicho Alfredo y las anteriores. Por un lado parece coincidir con Enrique en la aparente intención de los profesores de desarrollar la independencia del alumno y su responsabilidad sobre sí mismo

desde el séptimo grado. Por otro lado, menciona como Isabel, que en la escuela pública donde estudió la primaria el maestro era el único que hablaba y el papel del alumno era totalmente pasivo. Cabe aclarar que, a pesar de ser ambas escuelas públicas del país, son distintas las escuelas donde estudiaron Isabel y Alfredo.

Víctor, sin embargo, atribuye la diferencia a la edad de los alumnos antes y a partir de séptimo grado. Se expresa así:

Es muy poca la diferencia, porque como allá uno es más pequeño lo que hacían es darte algo y seguir hablando, hablando para que uno captara o aprendiera algo, pues eso va cambiando. Cuando uno es ya un poco más grande pues lo hacen como aquí.

...la educación estaba empezando a decaer. No estaba enseñando bueno y por eso es que me mudé para acá, me sacaron mis papás.

También Teresa atribuye las diferencias metodológicas a los distintos niveles de enseñanza, elemental e intermedio y secundario. Se suma a sus compañeros al opinar que los métodos usados en la escuela elemental demostraban mayor dirección y protagonismo del maestro. Al pedirle que comparara los métodos de la escuela anterior con los de la actual, dijo:

Bueno, pero es que como era elemental... El nivel es distinto. En la elemental te llevaban más los maestros, aquí no...

Se ilustra también esta subcategoría con las expresiones de Ana:

Bueno, aquí los profesores son más... como que le dejan a uno más libertad en el salón y la forma en que presentan las cosas es como más, menos complicada y tratan de... Aquí por ejemplo, los profesores de matemática pueden traer

cosas a clase como para dar ejemplos de literatura o de...

Bueno, eso yo encuentro que es bueno. Que los profesores estén como más, yo no sé si más preparados o que tienen otro estilo. En español que hablen de música.

►Nuevamente se apunta la libertad que se le concede al alumno en esta escuela como punto de comparación favorable entre los métodos de los profesores en la antigua escuela y la actual. Ana señala un nuevo ángulo de la diferencia que percibe entre ambas metodologías al mencionar la integración de los conocimientos en las distintas clases o el tratamiento interdisciplinar de los temas. A pesar de que en nuestra entrevista da como ejemplo una clase de álgebra en la que se tocaron temas históricos y literarios, me llama la atención el hecho de que en mis charlas con la profesora de español de duodécimo grado, ella indicó cómo le parecía de suma importancia esta integración de los conocimientos, las destrezas y las experiencias de los alumnos al adquirir nuevos conocimientos. Para explicar mejor su punto de vista, relató cómo utilizaba las habilidades artísticas o musicales de sus alumnos, para el estudio de la literatura. Por ejemplo, tenía estudiantes que habían ilustrado escenas de alguna obra y otros que habían musicalizado o dramatizado algunos episodios. De manera que la profesora confirmó lo que Ana destacó como un rasgo positivo de los métodos didácticos utilizados en su escuela. Esta integración de las diversas áreas del conocimiento se evidencian, además, en el currículo general de la escuela que provee los momentos y los espacios necesarios para estimular el

interés del estudiantado tanto en las ciencias como en las artes. Ello se nota en el programa académico que ofrece múltiples cursos electivos de arte y música, así como en las organizaciones estudiantiles existentes: Club de Teatro, Club de Arte, Coro de Voces, Coro de Campanas, Banda Musical, y otros.

Vilma, estudió hasta el sexto grado en la escuela elemental de la misma universidad. A pesar de que son escuelas separadas, edificios distintos y profesores también diferentes, Vilma no parece tener demasiado clara la diferencia entre los métodos en ambas escuelas. Así lo demostró al decir:

En la elemental más o menos utilizaban mucho las cosas... pedagógicas. Te ponían un dibujito y le preguntan a uno, ¿qué tú ves en este dibujito? Pero yo odio esos métodos.

Porque a veces son practicantes, vienen de Pedagogía y se ponen a utilizar esos métodos, es como para estúpidos.

...es tan elemental, tan obvio, nos están tratando como si fuéramos nenes chiquitos. Yo prefiero que utilicen algo más... no es que sea conferencia todo el tiempo, pero que no utilicen esos métodos tan como de escuela elemental.

Me parece interesante que Vilma comienza describiendo los métodos (¿o el método?) más utilizados en la escuela elemental donde estudió y enseguida se refiere a los que usan los practicantes en la escuela actual, como si se tratara de los mismos métodos. Una vez más surge el tema de los maestros practicantes que suelen visitar tanto la escuela elemental como la secundaria porque ambas sirven como laboratorio pedagógico a la misma universidad del estado. Y otra vez se manifiesta la impaciencia

en este caso de Vilma, ante la ingenuidad del acercamiento a los temas y la transparencia casi insultante del plan del profesor.

José, quien cursó estudios en el sistema de instrucción pública, como otros de sus compañeros entrevistados, experimentó una diversidad de métodos poco acostumbrada, por su participación en un proyecto especial. El lo explicó de esta manera:

Bueno, allá había dos tipos de métodos, la cosa fue que hasta tercer grado yo estuve en lo que yo llamo lo tradicional. Es que el maestro se para al frente, la pizarra, los libros, etc. Lo que pasa es que yo entro en un proyecto que se llama Proyecto Fati que es un proyecto de articulación mediante el proceso de integración; es de articulación y actividad. Era un proyecto que cogía todas las actividades, no se dividía en materias... todo lo contrario, cubría todas las áreas, inglés, matemáticas, estudios socia-les y lo integraban en una clase. Era un salón hogar donde la maestra empezaba una cosa y se-
guía dependiendo de la duda del estudiante.

...No existía eso de que de tal hora a tal hora hay tal clase. Estaba la hora del mediodía, pero nos daban mucha materia. Al no estar presio-
nando al estudiante, como quien dice, después de tal cosa viene tal cosa y después tal otra cosa
...uno se gozaba lo que estaba haciendo.

Esos son los dos ambientes donde más he bregado
...Está el tradicional, está el que el maestro busca hacer la clase interesante a como dé lugar
y también está el maestro que te rompe con todo,
el que brega de estudiante a estudiante y no como maestro.

José señaló dos tipos de métodos conocidos por él antes de ingresar en la escuela actual: uno que llamó "tradicional", como también lo denominó Isabel y cuyos elementos característicos considera que son el maestro frente al grupo, la pizarra y los libros; otro totalmente innovador y flexible cuyo rasgo distin-

tivo son los espacios y tiempos no estructurados para los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo la supervisión de un solo maestro.

Es importante el hecho de que, en su comentario, José se refiere a los dos "ambientes" que ha conocido, como si sugiriera que cada método didáctico que ha conocido conlleva un cierto "ambiente" en el aula. Inmediatamente señala la importancia del tipo de interacción que se dé entre profesor y alumno como un factor que estimula al alumno a aprender. Hablando de estos profesores no tradicionales, señaló:

Aquí los hay por montones. Yo te digo por montones pero no todos son buenos pero que tan pronto el maestro se quita el mote de maestro y se convierte en uno más de la clase e investiga con el mismo estudiante ...bueno la clase se vuelve más flexible y el estudiante tiende a buscar, investigar.

▼Subcategoría A.1.4: Métodos didácticos mayormente asociados con la enseñanza de la redacción

Esta subcategoría se ilustra con las opiniones de los estudiantes sobre cuál era el método que se usaba más en su escuela para la enseñanza-aprendizaje de la redacción. Víctor indicó:

Escribir cuatro párrafos, primero la introducción, desarrollar el tema, el el segundo y el tercero para desarrollar el tema y el último la conclusión. Desde que estoy aquí, eso casi siempre es lo que han dicho, de cómo hacer las composiciones.

Considero sumamente interesantes las palabras de Víctor, ya que comprueban la influencia en nuestro medio de una tendencia,

que ya señala EMIG (1983) en las escuelas norteamericanas, a enseñar una estructura de cinco párrafos (introducción, desarrollo y conclusión) como el ideal de un ensayo. Esta autora hace una dura crítica a esta rutina, por su falta de originalidad y porque no tiene, a su modo de ver, ninguna relación con las prácticas de los buenos escritores.

Mi sospecha de que los alumnos trasladan al español conceptos y procesos que han aprendido en las clases y los textos de inglés se confirma con el testimonio de Teresa:

Normalmente en la clase de inglés nos han enseñado más a escribir ensayos que en español. A mí se me hace más fácil escribir un párrafo en inglés que en español.

Continué indagando sobre este posible desplazamiento de hábitos y conocimientos del inglés al español en relación al proceso de composición y quise que Teresa me explicara qué ella suponía que le facilitaba más componer en inglés. Adujo lo siguiente:

Yo creo que es la constante, siempre nos mandan a escribir párrafos de algo, nos asignan para el otro día que traigamos un párrafo sobre tal cosa. En español ahora, en este año, se nos están dando ensayos y eso también ayuda, pero eso ha sido este año. Los demás años sólo una o dos veces.

Antes eran objetivos [los exámenes] pero ahora los están pidiendo y se me hace bastante difícil escribirlos.

Pero en inglés como siempre, desde sexto grado teníamos que escribir párrafos pues... pero en español no.

...Es que los maestros [de español] como que tienen una forma de dar las clases que como que los estudiantes son objetos

se basan [en] que ya los estudiantes
tienen conocimientos...

Parece evidente que para Teresa la mayor práctica de la actividad de componer en las clases de inglés es probablemente la razón para que ella sienta más seguridad al escribir en su segundo idioma. Llama la atención su comentario final sobre los conocimientos que los profesores de español dan por sentado cuando de la composición se trata. HILLOCKS (1987) describe la composición como una actividad compleja, que requiere el uso de, por lo menos, cuatro tipos de conocimiento:

- ✓1. conocimiento de aquello sobre lo que se escribe
(contenido)
- ✓2. conocimiento del procedimiento para manejar esos
contenidos (estrategias para reunir la información
necesaria, mediante una búsqueda en la memoria o
en la biblioteca, y para ordenarla y organizarla)
- ✓3. conocimiento de las estructuras del discurso y de
los esquemas subyacentes a diferentes tipos de
escritos además de formas sintácticas, normas del
uso y la puntuación
- ✓4. conocimiento del procedimiento para producir un
escrito de un tipo específico

Si examinamos la naturaleza de estos conocimientos, podemos notar una dimensión procesual en el conjunto. De manera que no basta con conocer los contenidos, hay que manejarlos y no es suficiente conocer unas estructuras de los diferentes tipos de

composición, hay que saber producirlos. Es como decir que no basta con visualizar el cuadro, hay que saber pintarlo. Tal vez esta dimensión procesual sea el motivo para que Teresa se sienta más confiada escribiendo una composición en inglés; quizás sus profesores del segundo idioma sí han tomado en cuenta este aspecto, por lo que tiene más práctica y orientación para el proceso. No podemos descartar tampoco la posible influencia de los libros de texto que se traen directamente de Estados Unidos, donde se ha investigado mucho el proceso de composición en inglés como primero o segundo idioma. Sospecho que los ejercicios en estos materiales didácticos tomarán en consideración las diversas etapas del proceso de composición que deben dominar los alumnos.

Tamara corroboró mi impresión cuando apuntó:

En inglés es que siempre nos dan los guías,
en español casi nunca. Siempre nos mandan
monografías, proyectos de investigación,
pero nunca en realidad nos dan el guía o
nos enseñan cómo escribir.

No sé, tal vez es que como hay más temas que discutir en español, por ejemplo literatura hispanoamericana, literatura española, puertorriqueña. Como están estos temas dados, te tienes que limitar a éstos y no tienen que enseñar cómo escribir. Y en inglés como en realidad es un segundo idioma, para enseñarnos a escribir y a componer oraciones y todo...

Así se comprueba la tendencia de los profesores de español a dar por sentado que los alumnos saben y pueden escribir, mientras que los profesores de inglés "guían" su proceso de composición.

Cuando conversamos sobre los métodos didácticos más frecuen-

tes al enseñar la redacción, Carmen se lamentó nuevamente de la dependencia del libro de texto, específicamente en la clase de inglés, diciendo:

No puedo pensar en "Composition Writing" porque, me imagino que te lo habrán dicho, que el libro nosotros lo odiamos, porque es que nos tratan como si nosotros fuéramos brutos... es que es un libro para iniciar un "second language", entonces nosotros no estamos iniciando un "second language", ese es nuestro segundo idioma, pero aún así nosotros estamos mucho más "duros" que lo que ese libro nos trata.

Carmen alude aquí a la situación particular de los puertorriqueños que, a pesar de considerar el inglés como un segundo idioma, la enseñanza-aprendizaje del mismo se inicia en primer grado de escuela elemental y muchas veces en el nivel pre-escolar. Por esa razón, en algunas escuelas los alumnos logran un dominio del inglés superior al que se esperaría de otra lengua extranjera o del mismo inglés en otros contextos. A este comentario, añadió:

...no nos gusta mucho que nos imponen temas algunas veces. Nosotros odiamos los temas a muerte y quizás, en cierta forma, tiene su propósito pedagógico el que nos obliguen a escribir cosas que odiamos escribir. Quizás tiene su razón de ser porque no podemos amarlo todo. Pero yo, si enseñara por ejemplo esa clase, le acepto la tarea, pero en el salón nosotros vamos a crear nuestra propia dinámica: "nos vamos a olvidar del libro y vamos a discutir los puntos más importantes, que ustedes sienten que más le han llamado la atención" y en el mismo salón la gente... es que eso está tan nítido, es que la gente es tan original, pero algunas veces yo siento como que la escuela es una cárcel que no permite que la gente se exprese.

Carmen ha estado refiriéndose a la clase de inglés de

duodécimo grado, específicamente al curso de "Composition Writing". La molestia con el libro de texto fue una constante en las entrevistas de los estudiantes que toman ese curso y en entrevista con la profesora también salió a relucir el tema, pues ella era consciente de la situación.

Ana alude también al texto al tratar de explicar los métodos que han utilizado los profesores para enseñar la redacción:

Es casi siempre como un libro de texto que tiene los pasos escritos, de lo que hay que hacer y el maestro lo discute y eso se practica.

Al preguntarle si en la clase de español también se usaba un libro de texto, aclaró:

Pero eso era desde bien chiquito, desde bien chiquito, como desde séptimo u octavo, por ahí. Yo ahora en cuarto año, pues yo, en composición pues le dicen a uno que escriba algo. Pero cuando estábamos aprendiendo era siempre, siempre había algo en la pizarra como un resumen del capítulo del libro, primero introducción... lo que le están enseñando a uno.

...La técnica que se usa aquí es darle a uno mucha, mucha gramática los tres años, séptimo, octavo y noveno, gramática todo el tiempo. Entonces explicar el formato general, pero bien breve y de ahí en adelante, práctica. Pero en verdad, para mí la base es la gramática.

Una vez más se menciona la estructura del escrito (formato), la gramática y la práctica como elementos importantes en la enseñanza-aprendizaje de la redacción, según lo que ha sido la experiencia en este caso, de Ana. Sin embargo, cuando señala la explicación que dan los profesores de español del formato, la matiza aclarando que es una explicación muy breve del mismo.

Provoca curiosidad saber si este matiz tiene la intención de implicar sólo brevedad, o insuficiencia.

Concretamente sobre la clase de composición en inglés de duodécimo grado, dijo Ana:

La clase es mecánica. Es con el libro y siempre es...uno no puede esperar nada más en inglés que coger el libro y buscar unas partes ahí que tienen unos tópicos para detalles. Desde que yo entro allí yo sé que me puedo ir afuera al merendero y llegar casi media hora antes [de la salida]...

Tal como había declarado Carmen, Ana también se quejó de la absoluta dependencia del libro de texto que demuestra la profesora del curso de "Composition Writing". El resultado de dicha dependencia, según esta alumna, es una clase "mecánica" en la que se limitan los estudiantes a seguir unas instrucciones sin oportunidad para ejercitar su creatividad ni imaginación. El producto de esta estructuración extrema parece ser el desinterés que se trasluce en el comentario final. No puedo menos que recordar las palabras de RODARI (1985) cuando denuncia que la imaginación en las escuelas "es aún tratada como la pariente pobre en comparación con la atención y la memoria; escuchar pacientemente y recordar escrupulosamente constituyen aún las características del escolar modelo, es además el más cómodo y maleable" (p. 189).

Por otro lado, Vilma, ante la interrogante de cuáles creía que eran los métodos más utilizados para la enseñanza-aprendizaje de la redacción, opinó:

...desde décimo están mandando monografías y trabajos escritos, eso es lo más frecuente.

Algunas clases como "Composition Writing" e inglés,...algunos maestros de inglés mandan a escribir cosas en la clase.

...Se me había olvidado, la clase de español de este año, la maestra lo utiliza mucho, todos los exámenes son escritos.

A pesar de que acepta que los profesores, a partir del décimo grado le han estado requiriendo trabajos escritos de diferentes tipos, tanto en inglés como en español, Vilma entiende que cuando verdaderamente aprendió a redactar fue en una experiencia fuera de la escuela, durante el verano anterior a su duodécimo grado. Este es su relato:

Ahora me acordé dónde yo aprendí. Yo fui el verano pasado a un campamento y ahí fue donde yo en verdad...porque nos mandaban... es otra técnica totalmente diferente a la de aquí. Te mandaban a escribir un "paper" como de un tema cuatro páginas, lo escribías y tenías que llevar ocho copias. Formaban unos grupitos de ocho estudiantes, le dabas una copia a cada uno y así, ensayo por ensayo de cada una de las ocho personas y se decían lo que tenían que corregirles. Ibas y lo corregías, hacías un "second draft", se lo dabas a la maestra, te lo corregía, y si estaba bueno, te daba nota y si estaba malo, te lo daba de nuevo para que lo volvieras a hacer y se lo volvieras a dar. El "third draft" ese era el final, no había más "break".

La estrategia que empleó la profesora de Vilma en este seminario de verano se conoce como la "crítica entre pares" (peer response groups) que se ha popularizado mucho en Estados Unidos en los últimos años, sobre todo avalada por el auge creciente del "aprendizaje colaborativo" (collaborative learning). No obstante, FREEDMAN (1987) aclara que los grupos de crítica no deberían considerarse dentro del conjunto de grupos de aprendizaje colabo-

rativo, porque sólo deben llamarse así los que emprenden una aventura juntos y obtienen como resultado un producto colectivo. Un ejemplo de esto serían los grupos que escriben una narración entre todos sus miembros. Sin embargo, los grupos de crítica sirven para informar a los autores individuales cómo pueden mejorar sus trabajos. Es decir, funcionan como apoyo, pero no intervienen directamente en la redacción ni revisión de los diferentes borradores de un trabajo.

►A pesar de que ésta ni ninguna estrategia de enseñanza-aprendizaje es una panacea, la crítica entre pares que describió Vilma tiene varias ventajas. En primer lugar, algunos estudiantes aprovechan mejor los comentarios de sus compañeros sobre lo que han escrito que los del profesor. Esto no debe sorprendernos, porque los alumnos comparten unos códigos que facilitan la comunicación entre ellos y ya han hallado otros investigadores (GERE & STEVENS, 1985); que los comentarios de los profesores pueden ser bastante abstractos e incomprensibles para sus alumnos por lo que los ayudan poco a resolver sus problemas de redacción. Además, los grupos de crítica permiten a sus miembros asumir dos papeles: el de escritor y el de lector, ya que su crítica a los trabajos de sus compañeros se guían por sus criterios como lectores. Esta doble función los hace más conscientes de la "audiencia" al escribir sus composiciones futuras. La otra ventaja importante del método descrito por Vilma es el énfasis en la revisión de varios borradores como rutina del proceso de componer. Se corrigen y evalúan los trabajos varias veces, como

testimonios de ese proceso y no como productos instantáneos. Los alumnos se acostumbran así a reflexionar sobre sus redacciones y a buscar activamente las formas de mejorarlas para satisfacer una intención y un lector determinados. Los que abogan por este método confían en que la repetición frecuente de la experiencia haga más conscientes a los alumnos de los subprocesos involucrados en la redacción y de los aspectos más importantes de una buena composición. El caso de Vilma comprueba por lo menos, que ella cree haber adquirido una seguridad mayor al componer y que la experiencia despertó su interés. Al respecto, señaló:

~~...A mí me encantó. Encuentro que uno aprende a escribir de verdad...Porque lo tienes que hacer bien. No es como aquí en la escuela que nos mandan a escribir mucho, pero uno no escribe...Yo soy vaga y lo hago como me salga. A veces ni me fajo mucho. Allá el primero lo podías escribir así, como te saliera, pero ya el segundo lo tenías que hacer bien hecho. Uno aprende a corregir los errores y a hacer algo bien hecho.~~

Otra modalidad de la crítica de pares la describe José como un método que uno de sus profesores emplea al enseñar la composición:

... Se usa la computadora [el ordenador] para comunicaciones con Venezuela. Terminó nuestro programa y desde allá nos contestaban. Por otra parte, nosotros dimos la modalidad del ensayo, la carta, muchos finales que se utilizan allá como el "quedo de usted", "atentamente de", "gracias", o simplemente un adiós dependiendo del tipo de carta; si era informal o de industria. Todos esos particulares se estudiaron allí.

Además de eso, estudiamos cuentos, entrevistas, cómo hacer una buena entrevista a una persona, el modo de tú preguntar sin insinuar, pero insinuando. Al mismo tiempo buscando que la persona te diga lo que tú quieras.

odos esos tipos de habilidades se iban desarrollando bien. La evaluación, la nota la daba el grupo de

manera que todos los trabajos se pasaban al "printer", en maquinilla. Todo el mundo tenía una copia de tu trabajo y uno los leía y todo el mundo los evaluaba, pero en ningún momento el maestro daba la nota, la daba el grupo.

...tú lo escribías de nuevo, y lo escribías y continuabas escribiéndolo...para eso era la utilidad de la computadora [el ordenador], para intercalar, sacar... pero la opinión era del grupo en general.

Entonces teníamos el tema libre, aprendimos tendencias...

El curso al que se refería José era uno de composición con el uso del ordenador. Son claros los elementos que se repiten en este método, al compararlo con el que describió Vilma de su experiencia durante el verano. Nuevamente la revisión y repetición de sus trabajos, así como la crítica y evaluación de los pares parecen entusiasmar a este otro alumno. En este caso, la evaluación final de las redacciones recae completamente en el grupo con poca o ninguna intervención del profesor.

En resumen, mediante esta sub-categoría se revelan como datos significativos, desde el punto de vista de los alumnos, que:

- 1.en las clases de inglés se les enseña a componer, no así en las de español
- 2.en las clases de inglés se les exige escribir con mayor frecuencia que en las de español
- 3.existe una tendencia muy marcada en la clase de inglés a depender del libro de texto y a permitir

poco espacio para la redacción libre, creativa u original

4. en los dos casos que han tenido la oportunidad de experimentar la crítica entre pares (uno de ellos fuera de la escuela), se ha logrado una seguridad mayor al componer y les ha parecido un método útil e interesante, pero considero estas experiencias extraordinarias y atípicas en este escenario

5. los métodos que más asocian los alumnos con la enseñanza-aprendizaje de la redacción son: la reproducción del modelo del ensayo de cuatro o cinco párrafos (introducción, desarrollo y conclusión); la asignación de trabajos escritos, desde párrafos hasta monografías, y el empleo de las "guías" que aparecen en los textos de inglés para escribir composiciones de distintos tipos.

▼ CATEGORIA A.2: ~~El proceso de composición~~

▼ Subcategoría A.2.1: ~~Definición~~

Con la intención de aclarar los términos y conceptos implícitos en nuestras charlas, le pedí a cada uno de los participantes en el estudio que me explicara qué entendía por composición y por redacción, ya que constantemente usamos estos vocablos y era necesario saber si partíamos de los mismos significados. Más aún, FERRERES PAVIA (1987) alude en su trabajo a la ambigüedad de

los diversos autores al utilizar indistintamente ambos términos o distinguírllos arbitrariamente.

Para los estudiantes también es muy difícil distinguir entre "redacción" y "composición", como demostraron al tratar de explicar la relación entre ambas. Considero la de José la más trabajosa y elaborada de las definiciones que ofrecieron:

Composición yo lo veo como si fuera el arte grande. Hablando en términos de arte, composición es el arte grandote. Dentro de ese arte de la composición yo puedo tener tantas características como la novela...dentro de la novela...yo tengo muchas composiciones, yo tengo muchos contrastes. Para yo componer algo necesito tener mucho material y entonces todas las composiciones están en contraste. Puedo tener descripción de paisajes, poesías, y todo eso son distintos tipos de composiciones.

Redacción es cómo esa composición trata ese lugar, al menos así yo lo veo. Por ejemplo, si yo cojo una libretita y escribo todo y tengo un revolú; todo eso es mi composición. Composición es la unión de las cosas. La mayoría se compone de distintos contrastes. Yo tengo aquí en la libreta todo eso en bruto. Cuando yo lo voy a redactar es que lo voy a poner en limpio, en sus tiempos gramaticales.

Luego, al decirle que no comprendía bien lo que trataba de explicar, amplió:

Yo puedo ser tremenda persona haciendo composición y ser una porquería redactando... La monografía [de español], yo no me he sentido a escribir completo. He escrito miles y miles de cosas pero que en ningún momento me he puesto a...tengo una libreta así de gorda llena de cositas. Todo eso son composiciones. Sin ton ni son. Está toda resaca. En el momento de redactar es cuando yo cojo todo eso y lo enlazo bajo una trenza, bajo unas directrices, de cómo va a ser mi presentación. Es la parte más técnica.

No empecé el trabajo que pasó para ofrecer su definición, puedo concluir de las palabras de José varias ideas:

1. que considera diferentes las actividades de componer y redactar
2. que ve la composición como la parte más creativa ("el arte grande"), más artística de la elaboración de un escrito
3. que ve la redacción como la parte más técnica, el pulimento gramatical, formal, es decir, el toque final del trabajo.

José ilustró estas ideas con varios ejemplos de situaciones, para hacerme comprender su punto de vista, pero el que me ha parecido más revelador es el siguiente:

Por ejemplo, tú tienes barro y ese barro es la materia prima. Ese barro tú lo coges, todo el material en bruto y le das forma, y cuando lo terminas, todavía el material está en bruto, todavía se le está dando forma. Si se le da una forma, ya está terminado; ya está para el mercado. Después que se mete al horno no puedes cambiarlo. Para poder llegar a vender esa forma, antes tuvo que haber cogido todo ese material, la tierra, barro, y darle la forma y curtirla y meterla al horno. Tan pronto se mete al horno es que se está empezando a redactar. Cuando ya sale el producto, que se está pintando, se sigue redactando. Entonces se le da su barnizado. Ya está completamente listo, ya se han redactado completamente todos esos documentos.

Valga la parábola para confirmar que he comprendido la explicación de José: el barro y el proceso de darle forma (fase creativa) es la composición, mientras que el proceso de cocción y

barnizado (fase técnica) corresponde a la redacción. Según expliqué en el primer capítulo de este estudio, FERRERES PAVIA (1987) coincide con esta distinción de los términos y aduce razones muy similares a las que José expuso.

Ana también señaló diferencias semejantes entre composición y redacción, a saber:

A mí me parece que composición es como algo más creativo, como más original. Redacción es tal vez, como coger algo más largo y redactarlo, hacerlo más corto, como más técnico. Esa es la diferencia para mí, a mí me suena a eso. Redactares como algo bien técnico. Si te dan tres párrafos, pues redactalos en dos; cogerlos y cambiarlos más cortos.

A pesar de que Ana comparte la impresión de José de que redactar es una actividad "más técnica" que componer, menciona repetidamente que también relaciona la redacción con el resumen o la síntesis, lo que representa un elemento nuevo en su definición, distinta a la de José. Ninguna de las referencias consultadas respalda esta interpretación de la redacción como resumen, aunque el resumen implica un trabajo de redacción.

Enrique estableció también diferencias entre redacción y composición, aunque las expresó con mayor inseguridad que José. Esto fue lo que dijo:

Entiendo yo que redacción es escribir. Tú pones más énfasis en la forma que tú escribes... Y en la composición, pues tú pones más énfasis en lo que tú estás componiendo. Ideas que tú quieres llevar, pienso yo. (La composición se refiere)... al fondo. Pues si tú unes esas dos, pues vas a tener una buena composición, bien redactada... Pero en la composición tú necesitas pensar más (que en la redacción). Porque la redacción es más bien;

son cosas que tú has adquirido a través de tus años de estudio. Porque tú aplicas, por ejemplo, los acentos, que si las comas, que si los puntos... Pero la redacción es más importante que la ortografía, los dos son importantes. Pero tú pones más énfasis en la redacción que en la cuestión de ortografía.

La composición en cuestión de idea es más elevado. Pero que yo pienso que el autor es [sic] uno, único que la gente lo divide. Pero los dos son uno. De qué vale estar bien escrito y que no diga nada... Y de qué te vale escribir trementas ideas, pero mal escritas.

Se repite la idea de la composición como un proceso más "elevado", que José llamó más "creativo" y de la redacción como una actividad más técnica, limitada en gran medida a aplicar unas normas gramaticales y de uso del lenguaje. Sin embargo, Enrique señaló que la redacción no es sólo la aplicación de la ortografía, aunque no aclaró del todo hasta qué punto trasciende de ella. Le pedí a Enrique que pensara si estas diferencias que él percibía entre los términos se notaba en el uso que se les daba a ambos, a lo que respondió:

Suena, componer, se utiliza componer para componer canciones. Yo entiendo por componer; eso quiere decir llevarnos un mensaje, porque todas las canciones llevan mensaje indirectamente. Mientras que redactar, ellos están más pendientes a las cosas que uno está... que sigan unos patrones establecidos.

Así que este alumno entiende que el uso confirma su definición, ya que la composición musical es un acto creativo que transmite unas ideas y él entiende que cuando los profesores piden "redactar" algo esperan que el escrito se ciña a unas estructuras retóricas determinadas.

Alfredo, aunque no expresó las diferencias entre composición y redacción en unas definiciones claras, buscó la forma de explicar su impresión de que sí existían, y cito:

Bueno...yo creo que hay diferencia. Cuando a mí me dicen que haga una composición, pues uno simplemente se inventa un tema, habla de lo que uno quiere y uno escribe. Según instrucciones que nos han dado, como por ejemplo, que redacte una carta, redacte un informe, una monografía, yo creo, no sé, yo siempre lo he visto diferente aunque sinceramente no lo sé... Para mí que hay una diferencia.

Me pareció que Alfredo relacionaba "composición" el acto de escribir en absoluta libertad sobre un tema escogido por el propio autor por lo que le pregunté si era correcta mi percepción. Su respuesta fue la siguiente:

[Componer es] más creativo, más abierto, más de acuerdo a uno mismo. Redacción es, como uno oye la palabra, por lo menos lleva como algo represivo, algo bien ceñido, bien...es así y no se puede salir de unos parámetros.

Salta a la vista la repetición de dos elementos en la descripción (más que definición) de los términos en cuestión: la mayor creatividad implícita en la composición y la imposición de ciertos límites o normas inherente a la redacción.

Para Isabel, sin embargo, el problema de distinciones es inexistente, por lo que queda claro en su aseveración:

Redactar algo es escribir algo y composición también.

No entró en mayores disquisiciones, como tampoco lo hacen muchos autores al escribir los libros de redacción y estilo (ANORGA LARRALDE, 1975; MIRANDA PODADERA, 1981; ALBERT ROBATTO,

1984; RODRIGUEZ JIMENEZ, 1987; MARTIN VIVALDI, 1969).

Posiblemente esa misma ausencia de discusiones sobre el tema sean el motivo de que cuatro de los alumnos entrevistados no se hayan planteado la interrogante jamás, por lo que hicieron verdaderos esfuerzos por resolver el "acertijo" sin llegar a conclusiones definitivas al respecto. Isabel lo intentó así:

No sé. Es que para mí yo nunca había estado muy relacionada con el término composición. Composición para mí era algo escrito, una composición. Pero composición... No sé.

...Entonces redacción, pues escribes cualquier cosa con detalles, mucho trabajo.

También Teresa demostró muchas dudas cuando dijo:

Bueno, uno puede redactar cualquier cosa. Composición sería... algo específico. Composición es dos o tres párrafos que traten de algo. Uno puede redactar una carta, un ensayo, una novela... Bueno, para mí es diferente.

Sin embargo, al pedirle a Teresa que fuera más clara al establecer las diferencias entre ambos vocablos, sólo pudo añadir que "redacción" le parecía un acto más abarcador y más creativo que composición, sin más detalles. Es el único caso en que se le adjudicó al término redacción una dimensión creativa en oposición a composición.

Tamara discrepa en este sentido de Teresa, pues considera la composición más creativa, aunque coincide al considerar la redacción como más amplia, más abarcadora. No obstante, también demuestra muy poca certeza en sus palabras, que siguen:

Redacción de un trabajo es el propósito

de escribirlo no importa cuál sea el
trabajo...Yo creo.

Y composición, no sé, composición lo que
me viene a la mente es una composición.

...Es que redacción suena como serio,
pero la definición real no la sé.

Son notables los tropiezos que encuentra Tamara para expresar concretamente su impresión de que existen diferencias entre redactar y componer. Su falta de información o su incertidumbre la inducen, inclusive a usar en la definición los mismos términos que se intentan definir, como cuando dice que una composición le recuerda una composición. No empece el aparente dislate, es posible notar en el fondo de su razonamiento, elementos familiares: la redacción como acto dirigido, con una finalidad determinada y la naturaleza "seria" de la misma, que se podría relacionar con "formalidad" o con atención a unas normas establecidas fuera del capricho del autor.

Igualmente perdida parece estar Carmen al intentar discurrir sobre estos términos:

Sí, composición casi siempre se ve como
una composición, como que vas a escribir
una composición. Una composición es como
un ensayo, es una composición que empieza
y termina...

Bueno, redacción para mí es redactar algo.
Redacción es escribir, de hecho. De hecho,
composición es componer. Composición es
composición, lo que uno escribe. Uno re-
dacta, uno no compone. Componer es com-
poner. Sé que eso está mal, pero es lo
que yo entiendo. Ahora que lo estoy pen-
sando...quizás es lo mismo. ¿Es lo mismo?

Definitivamente, no logra señalar diferencias significativas

entre ambos vocablos y a medida que lo va analizando llega a la conclusión de que muy probablemente esa distinción no exista.

Para recapitular, la mayoría de los alumnos participantes (60%) "intuyen" diferencias entre "composición" y "redacción" que no siempre son capaces de justificar. Sorprende el hecho de que también la mayoría de los autores consultados parecen "intuir" más que conocer las diferencias, si algunas, y pocas veces abordan el tema directamente. Por otro lado, encuentro un número igual de fuentes en las que no se hace distinción alguna en el empleo de ambas palabras. Quedó claro para los alumnos que, durante nuestras entrevistas, estaríamos significando lo mismo por redacción y composición, independientemente de las razones que se pudieran aducir para su distinción.

Subcategoría A.2.2: Inicio de la actividad de componer en la escuela

Intenté recopilar, por medio de esta subcategoría, los recuerdos de los alumnos sobre sus primeros trabajos de redacción, para ir componiendo el panorama de sus experiencias escolares relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la redacción.

Tamara respondió a la pregunta de cuál era la experiencia más lejana que podía recordar en la que hubiera escrito más de un párrafo:

Ahora mismo me acordé de una. Fue en primer grado. Era como un cuentito. Pero no me acuerdo si fue en primer grado.

Ante mi sorpresa de que hubiese sido capaz de escribir un "cuentito" en primer grado, Tamara me explicó que no era una narración como tal, sino que había hecho unos dibujos que complementaba con palabras para completar el relato, lo que hace más probable el que haya podido llevar a cabo una tarea así a tan temprana edad.

Para Isabel, no obstante, esa experiencia de lo que considera redacción llegó mucho después:

Lo primero que escribí para la escuela fue un ensayo, (sobre) por qué quería estar en la escuela cuando estaba solitando. Eso es lo primero que yo recuerdo que escribí. Luego de eso... No era exactamente un ensayo; era, más bien, lo que llaman composición. No era larguísimo. O sea, era algo así como 200 palabras.

En el relato de Isabel encuentro un nuevo dato interesante: la escuela donde estudian estos alumnos utiliza la redacción de un ensayo como uno de los criterios para la selección de sus alumnos de nuevo ingreso, en el séptimo grado. Desconocía completamente esta información que tiene connotaciones importantes: si sus habilidades para redactar se consideran en la evaluación para ingreso a la escuela, todos los alumnos que en ella estudian han pasado por un cedazo como redactores que garantiza, hasta cierto punto, unas destrezas para la comunicación escrita.

Teresa recordó experiencias de redacción durante sus cursos de quinto, sexto y séptimo grados:

En quinto, me acuerdo ahora, que escribí sobre un país y escribí sobre los Estados

Unidos. Era como un archivo y había que escribirlo todo, como el gobierno, el arte, sobre todo eso.

En séptimo me mandaron a hacer una monografía en historia y me cogió como quince páginas.

En sexto me mandaron a hacer una monografía, sí, sobre un país.

En este caso, las actividades de redacción que le asignaron a Teresa en quinto, sexto y séptimo grados parecen estar estrechamente relacionadas, aunque los niveles, los profesores y hasta las escuelas eran distintas. En las tres ocasiones eran temas relacionados con los estudios sociales y específicamente sobre algún país. Me pregunto cuánto pudo haber aportado la experiencia del "archivo" en quinto grado al desempeño en las redacciones futuras, pero esta interrogante quedó sobre el tapete.

Vilma, por su parte, evocó su clase de español de noveno grado:

Como desde noveno, en la clase de español de noveno. El maestro... los exámenes eran, te daba seis preguntas y escogías dos. Hacías una página de cada una.

Luego amplía su comentario:

Estamos escribiendo más desde décimo, porque antes de décimo era todo con exámenes objetivos. Por ejemplo, antes de décimo para mí era un trauma escribir algo.

Vilma indica que es a partir de décimo grado (con la obvia excepción de la clase de español de noveno) que los profesores utilizan más las preguntas de discusión en los exámenes. Fue interesante su respuesta cuando le pregunté cuál de los dos tipos

de exámenes prefería, pues con gran picardía me confió que en los exámenes "objetivos" salía muy bien porque sabía "adivinar bien", pero que cuando respondía un examen de discusión quedaba con la sensación de que "había hecho algo", lo interpreté como cierta satisfacción íntima que se deriva del trabajo de discurrir satisfactoriamente sobre un tema.

La experiencia que recuerda más Alfredo no fue parte del programa de un curso, aunque se propició en la escuela, a saber:

Yo creo que en noveno grado. En noveno grado yo recuerdo que yo quise escribir novelas porque todos éramos fanáticos de Agatha Christie y empezamos a comprar sus novelas. Yo reuní a un grupo de personas y entonces acordamos hacer cada uno una novela de misterio; de esas en que asesinan a alguien y al final se sabe y entonces, pues hicimos eso. Para eso éramos como tres o cuatro. A principio éramos ocho, pero al fin y al cabo la terminamos tres personas nada más. Me acuerdo que fue en noveno grado. En noveno, pues ya uno, por lo menos yo ya tenía bastante...

Esta actividad poco usual en nuestros escenarios escolares, tan extremadamente estructurados y programados, merecía mayor comentario, por lo que Alfredo añadió:

...fue una cosa aparte. Entonces fue bien interesante. Como no podíamos escribirla toda de un cantazo, lo que hacíamos era que escribíamos un capítulo y lo traíamos y entonces todo el mundo lo leía. A la otra semana, la otra persona escribía el otro capítulo, y así. Yo me acuerdo que eso, por lo menos yo, lo disfruté.

Lo que ha descrito Alfredo no es otra cosa que un grupo de "aprendizaje colaborativo" ("collaborative learning") de generación espontánea. Sin embargo, aunque no fue un profesor el que

sugirió esta aventura, si vino inspirada por las lecturas que los estudiantes habían hecho de las novelas de Agatha Christie. En dichas novelas encontraron la chispa del interés por los temas apetecibles para su edad y un esquema que imitar ("de esas que matan a alguien y al final se sabe"). Aquí sí encontramos los rasgos de los grupos de aprendizaje colaborativo porque todos sus miembros trabajaron en la elaboración de un escrito que de alguna forma era propiedad de todos.

Víctor no pudo extraer de su memoria la experiencia de redacción escolar más lejana en que hubiese escrito más de un párrafo, lo único que pudo precisar fue que a él le parecía que siempre había escrito más de un párrafo, aun en la escuela elemental. Otros estudiantes tampoco recordaron esa primera experiencia de redacción más extensa de un párrafo, aunque sí comentaron diversas ocasiones en que se les asignaron trabajos escritos que por alguna razón les gustaron o se les hicieron muy arduos. Sin embargo, comentaré sobre esos otros trabajos en apartados subsiguientes de este estudio, acercándome a ellos desde ángulos diversos.

► Sobre esta subcategoría no se pueden señalar consensos ni coincidencias en las opiniones de los estudiantes, por lo que tengo la sospecha de que las razones para que cada cual recuerde particularmente sus experiencias de composición deben ser distintas y no necesariamente compartidas por los demás, ni siquiera en un mismo grupo.

Subcategoría A.2.3: Descripción del proceso de composición
del alumno según su propia percepción

Para suscitar la discusión de esta subcategoría, les pedí a los entrevistados que me contaran todo lo que ellos hacían desde que el profesor les asignaba una tarea de redacción hasta que entregaban la versión final del trabajo. Ana explicó lo siguiente:

Primero me quejo... Bueno, porque es que, por lo menos en inglés, es a una hora tan mala y uno está tan cansado para ponerse a pensar; es malísimo. Pero nada, eso me dura como cinco minutos, entonces me quedo así como en el limbo un poco, como pensando en qué voy a hacer, qué voy a escribir, qué largo me va a salir... y entonces, para mí es como un bosquejo que yo hago, mental, bien general. Qué va a tener la introducción, qué van a tener los párrafos, el cuerpo del ensayo; y entonces escribir. Escribir se me hace fácil. Después que yo empiezo no paro, no paro para nada, ni que me hablen alrededor, ni nada. Me voy a la parte de atrás porque la distracción me molesta. Los ruidos me molestan. Entonces se me hace fácil. Cuando tengo la mente clara, escribir se me hace fácil, de corrido.

Ana describe su manera de componer como alguien que conoce bien una rutina y, por lo tanto, necesita poco esfuerzo para traerla a la memoria. De su recuento puedo reconocer unos "momentos" que tal vez identifiquen sinópticamente las fases de su proceso de composición. Primero, es consciente del caos que hay en su mente, motivo tal vez de su disgusto ante la tarea; luego pasa a una fase de generación de ideas ("pensando qué voy a

hacer, qué voy a escribir"). Más tarde planifica mentalmente su trabajo en términos generales, pero considerando una estructura dada (en este caso el ensayo). La redacción del trabajo sigue a esta etapa de planificación y su realización exige completo silencio.

Quise saber si luego que se adentraba en esa etapa que señaló como la última (redacción del trabajo) encontraba algún tropiezo en alguna de las partes del escrito y le di el ejemplo de que algunas personas encontraban dificultad al trabajar, por ejemplo la introducción de los ensayos, a lo que Ana comentó lo siguiente:

Para mí es al revés. Para mí es el medio [del ensayo]. Como que no sé bien donde parar una cosa y continuar con la otra y seguir un orden. Cuando estoy escribiendo de una cosa, como que sigue con la otra y la gente que lo lee va a preguntarse cuál es el punto. Eso es lo que me preocupa.

José describió su proceso de composición así:

Primero, vamos a suponer que voy a escribir y es un grupo con el que tengo que trabajar. Acordamos que el viernes me toca a mí el tema de la soledad del individuo. Durante esa semana yo trato de averiguar hablando con personas, busco libros, ideas, me pongo a ver pinturas, a las personas, la relación humana entre la gente y luego que yo tengo todo ese conglomerado de ideas, me siento a escribir todo, todo lo que he visto y a comparar

Por ejemplo, en el estilo de libros, tengo el tema éste del amor. Yo he leído un poco de Platón, el libro El Collar de la Paloma, La Biblia, a Ernesto Cardenal, a un montón de libros. A la hora de yo ponerme a escribir empiezo primero a pensar en Ernesto Cardenal y escribo todas las ideas que me vengan. Después que escribo todo ese conglomerado de

ideas, vengo, lo que hago es que cojo una página aparte y escribo sobre todo lo que yo he escrito; a lápiz. Después... ahí viene lo que yo le digo la página blanca. Es cuando tú te enfrentas a esa página blanca y no sabes ni por dónde empezar, ni por dónde meterle mano. En ese momento, por lo general, cuando no se me ocurre ninguna idea para empezar, le pongo mi nombre al papel, la fecha... un título... Hablando en Sinforoso... qué piensas, cómo hago. Yo empecé a escribir y luego el título puede cambiar treinticinco veces, no sé, pero que después que ya uno tiene esos tres puntitos... Yo lo que hago es que después de eso, todo lo que tengo acá lo pongo en numeritos. El primer párrafo es como un borrador bosquejado. Voy escribiendo y, por ejemplo, tengo una idea aquí que es la número uno; y sigo aquí. Pero lleno, es un bosquejo de contenido. Cuando termino todo ese revolón, entonces es que me siento [a escribir]. Cuando mi borrador está completo, entonces empiezo las correcciones, lo pulo.

Lo primero que llama mi atención en la descripción de José es que para responder a mi pregunta recurre a la invención de una tarea de redacción específica, como si de ello dependiera la descripción que hará. En otras palabras, contextualiza su respuesta. Puedo identificar las siguientes fases en su proceso de composición: la generación de ideas que se caracteriza por el uso de estrategias para reunir la información de diversas fuentes; la planificación, representada en ese momento en que escribe el "borrador bosquejado" que también llama "bosquejo de contenido"; la redacción de un segundo borrador cuya estructura se acerca más a la que será final y, por último una fase de edición en la que se hacen las correcciones necesarias para la presentación de la versión final.

Me interesó saber un poco más de la naturaleza de esa fase

de edición ("las correcciones, lo pulo...") que menciona José y le pregunté si durante esa etapa de su trabajo hacía cambios grandes, significativos al mismo, como una reformulación del escrito que implicara cambiarlo todo o gran parte de él. Su contestación fue ésta:

...hay veces que uno viene y dice,
"Yo escribí esto, qué estúpido, cómo
lo escribí así, eso no se debió haber
escrito así". Pero qué sucede, la
esencia del escrito está en el momento
que se escribe. Toda persona siente
de una manera diferente en distintos
momentos. Una persona no se siente
igual cuando se levanta que cuando se
acuesta; se cambia mucho. Por eso es
que yo a veces sigo, sigo, sigo, y
cuando yo termino acá abajo, ya yo no
siento lo mismo que sentía cuando
empecé a escribir acá arriba.

La idea se plasma y cualquier cosa que
yo le haga a eso, yo siento que estoy
violando el sentimiento de esa idea y
al hacer eso... si lo cambio, no es el
sentimiento primero, es el sentimiento
segundo y es un "resentimiento", y es
otra cosa, y no es lo mismo...

De manera que José manifiesta una fuerte resistencia a la idea de una revisión que implique reformulación de los planteamientos en un escrito. HILLOCKS (1987) señala esta resistencia a la reformulación como típica y distingue entre los subprocesos de edición (cambios o correcciones mínimos, mayormente gramaticales) y revisión, que sería el re-examen del discurso completo o gran parte de él, después de tener una primera versión terminada (p. 73).

Por su parte, Víctor dijo que componía así:

Trato siempre de escribir cosas cómicas.

acordarme de algo cómico que yo pueda aplicar al tema. Después de pensar en lo que es, si tengo tiempo hago como un borrador. Si no tengo tiempo, pues pienso más lo que voy a escribir, con más calma, recordándome de cosas, buscando detalles y entonces lo desarrollo.

Víctor describe sólo dos fases o momentos en su proceso de composición: una de generación de ideas, en la que trata de relacionar su tema con alguna experiencia que le venga a la memoria...

Recrear lo vivido, es lo que yo ...me río solo en casa y me preguntan qué me pasa y es que estoy haciendo una composición y me río de lo que estoy escribiendo.

y otra de redacción que puede ser de un borrador, o puede prescindir de éste totalmente cuando el tiempo apremia:

No bosquejo, borrador...en cualquier papel yo hago un borrador...Casi nunca hago bosquejos. Sólo cuando la maestra lo pide...se me va presentando mientras voy escribiendo; voy sacando del archivo.

Ante mi pregunta de si revisaba ese borrador una vez concluido, Víctor respondió:

Sí, lo reviso a ver si algo se me ha quedado.

De manera que este estudiante parece entender la revisión, principalmente, como una identificación de omisiones en el desarrollo del tema. Este reconocimiento de omisiones puede dar lugar, según el caso, a cambios meramente "cosméticos" o a añadir trozos de texto más extensos.

Por su parte, a Enrique parece hacérsele difícil explicar

concretamente lo que hace al componer, por lo que comenta al respecto, con múltiples digresiones, lo siguiente:

Eso es como un proceso. Porque si tú vas a empezar a escribir, por ejemplo, te dan una pregunta, ¿quién era El Cid? Tú contestas: "Bueno, El Cid era esto, esto, esto", y escribes un párrafo tremendo, y cuando vienes a ver qué escribo. Y cuando tú empiezas a leer eso, hay un "despelote" de ideas que no está bien redactado; entonces ahí empiezan muchos errores ortográficos. Por lo menos, yo sé que tengo un problema, yo tiendo a escribir muchas oraciones largas. Y yo lo sé porque a mí un maestro me lo dijo en noveno grado. Tremendo maestro de español. El se lo dijo a todo el mundo, porque casi siempre nosotros tendemos a escribir, decir todo en un mismo párrafo para salir del paso; en una misma oración escribir, escribir y escribir. Cuando tú vienes a ver lo que tienes es una mogollina; entonces quieres decir una cosa. Mientras que tú escribes, por ejemplo: "El Cid nació en España. El Cid tenía veinte años"; o sea, ya hay más orden. Tú lo lees con más calma, se entiende, te expresas mejor y así tú vas desarrollando [el tema].

Y todavía lo tengo [el problema]. Fue en noveno grado que me lo dieron, pero los maestros, quizás por sus diferentes estilos, no siguieron dándome ese énfasis. Hasta que Díaz en todos los exámenes siempre me hacía lo mismo, me sacaba las oraciones largas que a la larga a lo que lleva es a hacer un despelote. Yo mismo me confundía, pero como era un examen, yo tenía que escribir algo.

►La simultaneidad de todos los subprocesos implícitos en la composición es evidente en la descripción de este alumno. Tal vez por eso no es capaz de diferenciar unos de otros con claridad, ya no los percibe linealmente. Esta no linealidad del

proceso de composición es un punto de consenso entre los investigadores BEREITER y SCARDAMALIA, 1982; ZAMEL, 1983; HILLOCKS, 1986. BRIDWELL (1980) entienden el proceso de composición como uno que puede ser no lineal, como la situación más típica y frecuente, aunque para algunos estudiantes el proceso sí se da linealmente.

Nuevamente, este alumno se sitúa en una tarea particular para hablarme de qué hace al componer, a saber, una pregunta de discusión para un examen de español. Luego de intentar responder a la pregunta que se le plantea, Enrique se detiene y relee lo que ha escrito, pero tiende a fijarse demasiado en errores gramaticales a los que incorrectamente se refiere como ortográficos, aun cuando trasciendan esa parcela de la gramática. Cuando comienza a escribir no parece tener ninguna preocupación con la forma del escrito, lo que justifica el que escriba todo en una oración o párrafo que luego deberá dividir y corregir. A medida que va desarrollando el escrito sigue alternando la redacción del mismo con la relectura y corrección de errores.

Me parece muy significativo el comentario de Enrique sobre cómo su maestro de noveno grado lo hizo consciente de su inclinación a escribir oraciones demasiado largas y confusas. Ese profesor parece haber notado el problema de Enrique y concentró su atención a este alumno a repetirle la misma crítica en todos sus trabajos. Igualmente considero importante la observación que hace el chico entrevistado en el sentido de que, a pesar

de que su problema con las oraciones largas continuó, sus profesores posteriores no insistieron en la necesidad de mejorar este aspecto de sus redacciones. En otras palabras, que se hace realidad aquello de que "cada maestrillo tiene su librillo".

Otro elemento nuevo que descubro en la descripción de Enrique es la presión que representa tener un tiempo limitado para hacer una composición. Al continuar su explicación esa presión se hace más patente:

...por ejemplo, en el examen tú tienes una hora. A mí me roma como seis o siete minutos, cinco en [sic] lo que uno llega. Ya serían cincuenta y cinco minutos, de cinco a siete [minutos] hacer el bosquejo, cuando vienes a empezar te quedan como cuarenta y cinco minutos y empiezas a escribir, escribir ideas, ideas, ideas que quizás si me hubieran dado una hora y media yo podía escribir eso. Pero que esos mismos errores yo los puedo corregir, porque yo sé que están ahí, pero como el tiempo es corto, yo tengo que entregar el examen. Yo no puedo estar encima de él borrando, porque si no, me quedo corto de tiempo y no se puede.

HILLOCKS (1986) señala que bajo presiones de tiempo, es posible que los alumnos no puedan desarrollar sus capacidades para buscar en la memoria, construir y reconstruir planes complicados, transformar datos (sacar conclusiones de ellos y presentarlos de varias formas) ni producir mucho más de lo que aportarían a una conversación ni tampoco revisar más allá de los aspectos mecánicos (pp. 74-75). Ante esta situación provocadora de ansiedad para un alumno como Enrique, el estudiante puede decidir utilizar estrategias de planificación que lo ayuden a

organizarse temprano en el proceso, como por ejemplo, el bosquejo. Esa parece ser la opción de Enrique:

Lo que hago es el bosquejo. Yo miro diferentes puntos. Yo más o menos sé, mira, me voy a tardar en la introducción de cinco a diez minutos; en el desarrollo ponle de quince a veinte minutos; la conclusión o diferentes temas del desarrollo cinco o seis minutos; la conclusión unos siete minutos cosa que me dé tiempo para describirlo y dos o tres minutos para escribir con calma, sin presión. Porque lo más malo es escribir con presión. A mí me pasó eso una vez que llegué tarde al salón y al examen. Llegué como quince minutos tarde y empecé todo a la carrera, a la carrera. Entonces lo que tenía era presión del tiempo porque yo lo había leído, tú sabes. Y eso lo que tiende es a hacer cosas malas. Las ideas no son iguales.

Aunque se menciona otra vez la estructura típica del trabajo expositivo (introducción, desarrollo y conclusión), el criterio de planificación que parece dominar ese subproceso es la presión del tiempo. El sentimiento de frustración que provoca esta situación está claro.

Cuando habló de su proceso de composición, Alfredo aludió a la experiencia de redacción colectiva a la que se había referido anteriormente:

Yo creía que al principio se me iba a hacer tan fácil que era uno sentarse y empezar a hablar. Entonces, después uno tiene que irse inventando otras cosas y entonces me dí cuenta de que no. Uno al principio tiene que tener en la mente lo que va a hacer, pero todo ya prácticamente, o sea, por lo menos en esencia una idea general de todo lo que va a conllevar. Había veces que yo venía y me contradecía y me enredaba yo mismo en lo que yo mismo estaba escribiendo. Entonces

después yo no lo percibía, pero lo percibía la gente que estaba leyendo la novela. Estaban leyendo y de momento me decían... "pero anteriormente tú habías dicho esto y esto otro y qué pasa con esto". Yo ponía que en algún momento los personajes desaparecían y volvían después y la gente se preguntaba cómo puede ser esto.

Definitivamente yo me enredaba muchas veces, pero ahora trato, por ejemplo, ahora estoy haciendo una monografía en español y ya por lo menos sé exactamente o en esencia lo que voy a escribir, o sea, mi idea central y no me voy a salir de ella.

Se pueden distinguir en las palabras de Alfredo su convicción de la necesidad de planificar el escrito de antemano y de releer para corroborar el sentido de la composición. Más aún, parece obvia la preferencia de este estudiante porque la relectura sea hecha por otra persona, capaz de enfrentarse al texto desde la única perspectiva del lector y comentarlo como tal. Su proceso, pues, constaría de una etapa de planificación y una alternancia sucesiva de redacción y revisión.

Las inquietudes de Alfredo al componer parecen girar en torno al contenido y no menciona para nada la gramática ni otros aspectos formales o mecánicos, un rasgo característico de los escritores más diestros, según los hallazgos de BRIDWELL (1980) en su estudio sobre las estrategias de revisión de los estudiantes de duodécimo grado.

Otro dato que cabe destacar de la información ofrecida por Alfredo es cómo la experiencia de la redacción colectiva sirvió

de apoyo a procesos de composición futuros, incluso en otro tipo de escrito, como es el ejemplo que da de la monografía. Esta especulación sería un tema muy atractivo para examinar en investigaciones futuras.

Vilma escribió lo que hace cuando le asignan una composición de esta forma:

Depende del trabajo porque si es lo primero que se te ocurra, uno empieza a escribir y ya. Pero si es algo más, como un ensayo que es para entregar, yo siempre escribo ahí lo que se me ocurre y después pienso y escojo algo. Entonces trato de hacer un bosquejo y de seguir un orden...pero no un bosquejo formal, un bosquejo más o menos.

Aunque dentro de un marco más general o más amplio, Vilma contextualiza un poco la tarea de redacción; es decir, no se enfrenta exactamente igual a todas las tareas de redacción asignadas. En este caso, pone por ejemplo dos situaciones distintas: una redacción libre ("lo primero que se te ocurra") y un ensayo para entregar. En el primer caso, no hay planificación de la tarea ni ella comenta etapas ni pasos ni subprocesos específicos. Sin embargo, cuando lleva a cabo una tarea de redacción más formal comienza con una especie de "torbellino de ideas" ("escribo ahí lo que se me ocurra") y luego reflexiona sobre esas ideas y selecciona una de ellas para desarrollarla. Lo próximo sería planificar las partes y el orden del desarrollo del tema, mediante un bosquejo que no necesariamente sigue la estructura de un esquema formal.

Teresa me cuenta de su proceso de composición:

Desde que él [el profesor] me da el tema,
pues hay que buscar información sobre eso,

o hay que hacer un borrador pequeñito, o
depende de lo que sea.

Me pareció esta respuesta demasiado escueta, por lo que alenté a la alumna para que la ampliara, dándome más detalles de esos pasos que había indicado. Este fue el resultado de mi petición:

Pues lo primero es que yo lo pienso todo
para poder escribir el borrador...Lo
organizo más o menos cómo pienso escri-
birlo. A veces hago un bosquejito...
No siempre. Si es bien, tú sabes, o
pongo unos temitas así, como un listado
y entonces lo voy escribiendo.

Aquí se pueden identificar distintos momentos del proceso: uno inicial de generación de ideas, otro de un bosquejo escrito o un listado, aunque no siempre se usan estas estrategias, pues Teresa me confirmó que solamente cuatro de cada diez veces que compone, recurre al uso de algún tipo de esquema. Luego se ve una fase de redacción durante la cual se desarrolla el plan que se haya hecho, mental o escrito, en un borrador. Aunque no ha señalado ninguna fase de revisión, el hecho de que llame "borrador" al escrito me hace suponer que puede hacer una serie de cambios entre esta primera redacción y su versión final. Por otra parte, la ausencia de una fase de revisión explícita en su recuento me lleva a pensar que no le da mucha importancia, en el conjunto del proceso, a esta fase.

Carmen, quien habla de su proceso de composición con una

gran intensidad, casi con pasión, lo describe así:

Bueno, me dan el tema, pensé sobre él, pensé cómo voy a escribir el tema, qué experiencia y después de eso me siento y para mí lo más importante es el "opening line". Si tú haces el "right opening line", como que hay un "click" y entonces puedes seguir escribiendo; si no, no. Se escribe, y empiezo a escribir y sigo escribiendo hasta que termino y después es cuestión de editar.

Esta estudiante me ha expresado su interés en dedicarse a escribir "en serio", como profesión. Mientras cursa su duodécimo grado ya ha logrado publicar varios trabajos en un periódico local de gran circulación y su madre es periodista. Además, la profesora de uno de sus cursos de francés (nivel universitario) es una de las escritoras más destacadas de la literatura puertorriqueña contemporánea y Carmen demuestra mucha admiración por ella. Tal vez todas estas circunstancias inciden en su concepción del proceso de composición como un "trance" iluminado y orientado por una fuerza inspiradora que trasciende cualquier planificación consciente que pueda hacer. Creo confirmar esta impresión en su idea de que la primera oración es lo más importante en la composición para provocar la descarga incontrolable del ingenio. Para esta estudiante, pues, la generación de las ideas es la fase más importante, que culmina con la redacción de la oración inicial. No se mencionan borradores en el proceso ni se detallan los tipos de cambios que acostumbra a hacer al "editar". Otro detalle curioso y diferente de cómo componer es que suele escribir a máquina todo el tiempo, desde el comienzo

del proceso. Probablemente imita los modelos (de escritores profesionales) que tiene cerca.

Estas son las palabras que usa Isabel para hablarme de su proceso de composición, según ella lo entiende:

Bueno, lo primero que yo hago es pensar todas las posibles alternativas que tiene ese tema, con todo lo que yo lo puedo relacionar que tenga que ver específicamente, con lo que me están pidiendo u otra cosa que tenga que ver, pero no tanto, y que pueda hacer más interesante la composición o el ensayo que me pidan. Organizar todas esas ideas que se me ocurren, escribir, corregir una vez... Cuando tengo mucho tiempo, pues entonces escribo más de uno.

Se revelan en la versión de Isabel un subproceso de generación de ideas, otro de organización de las mismas, luego uno de redacción y otro de revisión. Estos dos últimos pueden repetirse alternadamente si tiene tiempo suficiente. El factor tiempo sigue determinando subprocesos importantes en el caso de Isabel, como en el de Enrique. Al rebuscar un poco más en ese subproceso de revisión en el que esta estudiante dice corregir el trabajo, ella indicó más detalladamente lo que le preocupaba del trabajo durante la revisión, a saber:

Pues que las ideas estén bien claras. O sea, que se vea como limpio, que se pueda leer y se entienda rápido. Quizás una palabra que no se lea la más adecuada. Si una oración me parece muy larga, pues la corto.

Como noté cierta inclinación hacia cambios de menor magnitud, le pregunté a Isabel si alguna vez, al revisar su escrito,

había tomado la decisión de reformularlo, cambiarlo completamente o en gran parte. Ella respondió:

O sea, eso me ha pasado quizás más con la organización. O sea, como: "Esto no tiene lógica, esto es primero para que se entienda lo otro".

Para este subproceso de organización Isabel utiliza frecuentemente un esquema a modo de bosquejo. En sus palabras, lo explica así:

Casi siempre lo que escribo es un bosquejo. Primero escribo todo lo que se me ocurre y después organizo eso; quizás elimino o añado. Pero, básicamente, bosquejo. Y quizás, aunque no sé estrictamente el formato del bosquejo, pero escribo algo que yo entiendo.

►El uso del bosquejo como herramienta de trabajo para planificar el escrito ha sido una de las imposiciones más frecuentes al enseñar la composición, tal vez porque se aconseja en la mayor parte de los manuales de redacción. Sin embargo, aparte de los autores que en el pasado han advertido que no es útil ni necesario para todos los alumnos (POTTER, 1976), ZAMEL (1983) expone argumentos muy convincentes en contra del bosquejo minucioso y estricto, porque se opone a la naturaleza misma del proceso de composición como uno de descubrimiento. A pesar de que en las clases de composición en inglés que estuve observando se recalca mucho la estructura rigurosa del bosquejo, Isabel parece haber prestado poco interés a la misma ("...no sé exactamente el formato del bosquejo...") y utiliza algo parecido, pero más flexible que le permite organizar su trabajo, hacer los cambios

necesarios a medida que piensa sobre el tema y que le quita la presión de producir un bosquejo impecable. Coincide esta rutina con la de Vilma, quien también hace algo "parecido" pero no igual al bosquejo formal y me recuerda a Víctor, quien no utiliza el bosquejo para nada, pero lo escribe luego de terminar su trabajo para cumplir el requisito del profesor.

El tema del bosquejo también surge en la entrevista con Tamara, ya que ella afirmó usarlo sólo cuando el profesor lo exigía, pero nunca por iniciativa propia, como se demuestra en este fragmento de nuestra conversación:

Tamara- Eso también depende del maestro porque para la de inglés siempre tengo que hacer eso [el bosquejo].
...No es que me obligue, es que ella dijo que así era que lo teníamos que hacer.

Dinah - ¿Espontáneamente lo harías tú con un bosquejo?

Tamara- No, yo nunca hago uno.

Tamara es una persona muy exigente consigo misma y toma muy en serio la composición. Expresó varias veces su preocupación porque sus profesores muchas veces parecían, a su juicio, no conocer mucho de qué se trata este proceso ni mucho menos cómo enseñarlo. También manifestó su certeza de que sus profesores no escriben mucho, es decir, que la composición no es una parte de sus vidas, profesional ni privadamente. Sus declaraciones me hicieron recordar los hallazgos de EMIG (1971), quien llegó a esa misma conclusión en su estudio. Tamara está convencida de que un buen trabajo de composición nunca será fácil, porque si se hace

fácil, entonces no es un buen trabajo.

► Pretendo resumir esta subcategoría partiendo de premisas establecidas y comprobadas por otros investigadores. En primer lugar, cabe mencionar que entiendo, como EMIG (1971), ZAMEL (1983), HILLOCKS (1987) y muchos otros que el proceso de composición no es uno lineal y que el individuo se encuentra constantemente buscando y sorteando información, acomodando dicha información a una audiencia, una forma y un propósito determinado y simultáneamente escribiendo, releendo, evaluando y corrigiendo el texto. Si se trata de un proceso tan sumamente complejo, opino como ZAMEL (1983) y PERL (1990) que no podemos hablar de una sucesión de etapas, sino más bien de "subprocesos" o "subrutinas" que se dan lo mismo sucesivos que simultáneos o recurrentes, sin que deba ser igual para todos los individuos ni para todas las tareas. Mientras algunos autores se refieren a dichos subprocesos como pre-redacción, redacción y revisión (ZAMEL, 1983), o como planificación, traducción y revisión (FLOWER & HAYES, 1981), otros, como MURRAY (1982) los describen como previsión, visión y revisión.

Aunque entiendo que todos los nombres mencionados designan satisfactoriamente estos subprocesos, adopto el modelo del proceso de composición diseñado por FLOWER & HAYES (1981) porque me parece que considera y explica adecuadamente dicho proceso; sus elementos, sus diversas dimensiones y su naturaleza no lineal. En el modelo de estos investigadores se identifican tres subprocesos que explico inmediatamente:

- A1. planificación - consta de subrutinas relacionadas con la generación de ideas, la organización de información y el establecimiento de metas. A la luz de este modelo, se entiende por generación de ideas el proceso de recuperar de la memoria información relevante a la tarea de redacción; la organización de información incluye tanto la selección como el ordenamiento de los materiales recuperados que permite producir un plan de redacción estructurado temporal o jerárquicamente. Este plan establece metas e identifica los criterios que se usarán para evaluar el texto y que por ende, servirán también como guías durante la edición.
- A2. traducción - se refiere a la producción de un lenguaje que represente la información que el escrito guarda en la memoria. Es decir, trasladar al código del lenguaje escrito las imágenes mentales de las ideas.
- A3. revisión - consiste en la lectura, evaluación y revisión del texto. Este subproceso conlleva releer, repensar lo escrito y confrontarlo con las metas establecidas durante la planificación, así como con las exigencias de la tarea para entonces decidir si se altera el texto en función de las disonancias que puedan existir entre logros y propósitos.

Estos tres subprocesos (planificación, traducción y revisión) se mezclan y se repiten constantemente durante el proceso de composición.

Nueve de los diez alumnos participantes en el estudio (90%) mencionaron expresamente un cierto tiempo de generación de ideas o planificación que corresponde a las subrutinas que se incluyen en este modelo como planificación. Cuatro de los estudiantes (40%) indicaron que usaban algún tipo de bosquejo, esquema o listado para organizar sus ideas, informalmente, sin importar la corrección de su formato. Una alumna se refirió al uso de un bosquejo "mental". Los restantes cinco alumnos (50%) dijeron que iban escribiendo su primer o único borrador directamente, sin utilizar ninguna estrategia particular para la planificación de su trabajo. Seis de los entrevistados (60%) señalaron el hábito de detenerse a releer y hacer cambios o correcciones en el texto, subrutinas propias de la revisión, mientras que el otro 40% no mencionó este subproceso en absoluto, ya fuera porque no lo llevan a cabo o por darlo por sobreentendido. Vilma, por ejemplo, no dijo nada sobre la fase de revisión al describir su proceso de composición, mas en otro momento de la entrevista insistió varias veces sobre las ventajas de recibir la crítica de sus ensayos y tener la oportunidad de revisarlos varias veces, por lo que puedo inferir que si considera tan importante la revisión, debe ser porque ha comprobado esa utilidad en la práctica.

Curiosamente, hay algunas sub-rutinas dentro del proceso de composición que pueden variar o eliminarse por completo, de acuerdo al contexto en que se da la tarea de redacción: tiempo concedido, naturaleza del tema (si es libre o determinado; si exige investigación o no), criterios de evaluación informados por el profesor explícita o implícitamente, propósito del trabajo (puramente creativo, para demostrar dominio de las estructuras retóricas o de un cuerpo de contenido como requisito de ingreso a alguna institución educativa). Los alumnos parecen tener una rutina conocida, digamos que un camino familiar, para realizar una composición y varios modelos abreviados de esa rutina ("atajos") para las ocasiones en que el proceso no puede darse en su totalidad por alguna circunstancia, principalmente, límites de tiempo. Además del tiempo, el lector (audiencia) es muy importante. ¿Quién leerá la composición? ¿Cuánta atención dedicará a mis palabras? Ana, Vilma, Tamara y Carmen, por ejemplo, no dedican mucho tiempo a la composición de sus trabajos para la clase de composición en inglés porque sienten la seguridad de que su profesora los evaluará siempre igual y cuestionan sus criterios. Por eso escriben sin mucha planificación ni revisión, "a lo que salga". No obstante, cuando el objetivo que se persigue mediante el escrito es muy importante para el estudiante, es mucho más minucioso en estos subprocesos o subrutinas. Un buen ejemplo es la mención que hizo Isabel de cuánto tiempo e interés le dedicó al ensayo que escribió como requisito de ingreso al séptimo grado, explicando por qué deseaba estudiar en esta

escuela. Otro ejemplo sería el comentario de Carmen sobre el ensayo que escribió para enviar con sus solicitudes de ingreso a distintas universidades norteamericanas. En ese caso, el sub-proceso de generación de ideas se extendió más de lo habitual y Carmen les pidió a varias personas que lo leyeran y criticaran para revisarlo. En el caso de Víctor, quien menciona el papel de la revisión en su proceso de composición como un simple cotejo de omisiones, fue mucho más allá cuando decidió escribir una carta a la directora del plantel para protestar una medida que lo perjudicaba. En dicha ocasión incluso se acercó a mí para pedirme que leyera y criticara el borrador de su carta. De manera que hay motivos que involucran al alumno mucho más en su proceso de composición.

►Todas las descripciones de los procesos de composición que los participantes hicieron en esta subcategoría son del tipo que COHEN (1989) denomina "self reports" (autoinformes), cuya definición es: "descripciones hechas por los aprendices de lo que hacen, cracterizadas por aseveraciones generalizadas sobre su comportamiento durante el aprendizaje o etiquetas aplicadas a sí mismos" (p. 32). Según COHEN, estas declaraciones se basan generalmente en creencias o conceptos que tienen los aprendices sobre cómo se aprende algo y a menudo no tiene como fundamento la observación de ningún suceso específico. Para triangular la información ofrecida por los alumnos, se utilizaron en este estudio las sesiones de composición grabadas en videocinta y la segunda fase de entrevistas semiestructuradas en la que los

estudiantes comentaron su proceso en cada una de las dos sesiones de composición, retrospectivamente. Esta estrategia de recogida de datos es llamada por COHEN "self-observation" (autoobservación), mediante la cual los alumnos examinan un comportamiento específico en una situación dada (p. 32). El resultado de esta segunda estrategia se recoge en las categorías B.1, B.2 y B.3 de esta investigación.

▼ Subcategoría A.2.4: Factores que afectan la situación
y el proceso de composición

Mediante esta subcategoría me propuse acercar la mirada un poco más a algunos factores que podrían ser determinantes de cómo ocurre el proceso de composición de los alumnos, para enterarme desde su perspectiva de cómo entienden que les afectan.

Al preguntarle a Isabel qué tipo de composición le tomaba más tiempo, si una de tema libre o una de un tema impuesto, ella dijo:

El tema libre me toma más tiempo porque
en lo que escojo el tema, eso me toma
bastante. Bueno, quizás no, porque
después que estoy escribiendo... Porque
hay veces que los temas específicos que
te dan son un poquito amplios y uno
puede escribir lo que uno quiere. Depende
cuán amplio sea el tema específico, porque
hay veces que te dan una cosa totalmente
específica que yo no sé por dónde empezar
ni qué hacer

He escuchado a algunos profesores expresar su asombro cuando le piden a sus alumnos que escriban libremente sobre un tema de su gusto y los estudiantes se declaran incompetentes para la

tarea. No obstante, para muchos individuos, como Isabel, la completa libertad supone una plétora de alternativas que requieren mucho tiempo para ponderar y decidir. El otro extremo del caso también conlleva dificultades, según la opinión de esta alumna. El tema demasiado específico que no permita márgenes redentores cuando el tema no es del agrado o del dominio del estudiante hará la tarea más ardua, larga y agobiante.

Sobre esta subcategoría, Tamara dijo lo siguiente:

Yo creo que el proceso viene siendo el mismo [para la redacción libre] la diferencia está en el proceso de selección del tema. Si es un tema libre me va a tomar más tiempo en escoger el tema. ...tal vez si el tema lo escogí yo y es un tema al que el maestro no está impuesto, yo creo que tomaría más tiempo, más cuidado.

A veces, cuando tengo tiempo y tengo ánimo, dentro de los mismos temas, le busco los extremos al tema.

Así que, desde el punto de vista de esta alumna, se compone igual un tema libre que uno especificado, sólo le toma más tiempo al inicio del proceso, la selección del tema. No empecé esta primera generalización, matiza un poco al decir que si el maestro no está familiarizado con el tema, entonces podría dedicarle más tiempo también a su desarrollo. En otras palabras, la consideración de las necesidades del lector (audiencia), también influye en el tiempo y el cuidado dedicados a la tarea. Por otro lado puede ocurrir lo contrario, que sea el tiempo la consideración prioritaria al desarrollar el tema, además del estado de ánimo.

Sobre estas diferencias en el proceso al componer libremente

o por encargo, Carmen comentó:

Es que las dos [redacción libre o delimitada] tienen sus ventajas. El que el maestro te dé un tema, pues tú vas a tener que trabajar con eso, es como un "periodista like" porque tienes el tema y ya tienes que adaptarlo y desarrollarlo. Pero si el tema tú lo odias a muerte, como pasa algunas veces en clase, pues uno como que, uno escribe cualquier cosa. Suena el timbre y lo entregamos porque no nos importa. Pero si es un tema que nos gusta, tú ves a la gente "faja" y a la gente discutiendo entre sí. Yo diría que tiene sus ventajas. No quiero tampoco decir que cuando nos dan un tema es totalmente malo. Lo que sucede también es que [con] la redacción libre tú tienes el problema de que tienes que llegar al tema y es difícil y hay tantos que están libres. Una vez tú llegas a él, es fácil. Yo participé en un concurso de ensayos en la Universidad que era totalmente de tema libre. Yo creo que si hubiera sido impuesto, yo no hubiera concursado. Yo me senté ese fin de semana voluntariamente y estuve horas y horas trabajando porque el tema me interesaba. Así que, tiene sus ventajas.

Entiendo por las palabras de Carmen que la diferencia en tiempo e interés que dediquen los estudiantes a una composición no surge de que el tema a desarrollar haya sido escogido por ellos o por el profesor, sino a que dicha selección haya sido del agrado de los alumnos, independientemente de quién la hizo. Sólo rendirán al máximo de su capacidad si el tema les interesa y les importa, señalamiento que no se aparta en absoluto de los principios más fundamentales de enseñanza-aprendizaje y que mayor cantidad de veces olvidamos en las aulas.

La opinión de Teresa es que la diferencia mayor entre el proceso de redacción libre y el de temas impuestos es la satis-

facción que se deriva, en cada caso, a saber:

Me gusta. Me gusta más escribir libre cuando me siento a escribir algo. Ahora tuve que terminar una monografía en español, pero... Esta mañana hice la bibliografía, pero... a mí cuando me piden... no me gusta mucho porque uno entonces la presión de que tiene que hacerlo bien, pero cuando es para uno, o algo así, es más fácil.

La presión impuesta por la redacción asignada sobre un tema específico ("la presión de que tiene que hacerlo bien") puede relacionarse con los criterios que utilizará el lector para evaluar la composición en contraste con los que emplearía el propio estudiante para autoevaluar su trabajo. Este alivio de Teresa en la redacción libre podría deberse a que siente tener un control mayor sobre esos criterios para juzgar su trabajo al realizar una redacción libre.

Vilma experimenta también el desconcierto ante la redacción libre que se menciona anteriormente. Lo expresó así:

Una redacción libre es lo más horrible porque de qué lo vas a empezar, no tienes nada. O sea, lo que yo prefiero es que me den a elegir entre varios temas o que me den un tema, pero que me digan que puede ser bien amplio. Escribir sobre los maestros, escribir sobre los estudiantes... pero empezar así de la nada, uno qué va a escribir... a menos que me diga que escriba cualquier cosa. Yo puedo escribir ahí lo que se me ocurra, pero no escribir algo profundo.

Igual que había señalado Isabel, Vilma señala que el tema, cuando se especifica, debe hacerse dentro de cierto margen de

holgura para posibilitar acercamientos distintos al mismo tema, porque se hace difícil también tratar un tema demasiado específico.

Ana también prefiere la redacción en la que se da el tema sobre el que se escribirá. Ella dijo:

Yo prefiero que sea redacción obligada. Si, porque ahí se ahorra tiempo. Si me dicen libre, pues, ¡de cuántas cosas uno puede escribir! Me paso como media hora en ver qué podría hacer en cada caso. Yo prefiero que me den un tema específico. O sea, si yo sé de eso, la puedo empezar enseguida y no tengo que pensar. Si es libre... me tomaría el doble o más en lo que organizo la información, en lo que me decido de qué lo voy a escribir...

Entiendo por su explicación que el tener un tema asignado por el profesor le simplifica y abrevia el proceso de composición, sobre todo la fase de generación y planificación de ideas, pero, por otro lado, no es ése el caso que le satisface más, como comprueba la siguiente cita:

El tema libre es mejor, claro está, porque yo puedo traer algo voluntariamente, hablar de algo que me interesa, que a lo mejor el que me dan es de biología o algo así, o... si tengo que escribir de algo que no me interesa, no me da la inspiración como escribir de algo que a mí me preocupa. Pero para la escuela, así para las clases, me gusta que me den el tema. Por ejemplo, actualmente, cuando yo hago los ensayos así, yo en verdad no... yo, el hilo, me dan un tema y como que yo lo hago mecánicamente. No es nada como creativo mío. Yo no... no es un trabajo mío particular ni nada. Si es un examen de esos que uno se lleva a la casa de literatura, como que se presta más como para uno meterse más en lo que uno escribe y eso, pero cuando es algo rutinario en clase, casi nunca yo soy muy creativa.

Así que, desde el punto de vista de Ana, la redacción sobre un tema específico es mejor para cumplir con unos requisitos escolares sin emplear demasiado tiempo en la tarea, pero el resultado de ese proceso de composición es un trabajo mecánico del que la "persona" del autor está ausente. No es así con la redacción virtualmente libre en la que el autor se compromete más con el tema. Considero interesante el punto medio entre la redacción libre y el tema específico que comenta Ana cuando se refiere a los exámenes tipo ensayo que se llevan a la casa y permiten al alumno buscar mayores alternativas para el acercamiento a un tema específico, sin la presión de una entrega inmediata, que de alguna manera suponen una invitación a profundizar más en el tema, a pesar de no haberlo seleccionado.

José me contó cómo se enfrenta a la situación de la redacción libre:

Cuando es un tema que viene así, que te vas a sentar a escribir, escribes en el momento, claro, luego de pasar el "shock" y todas esas cosas pues yo siempre me refugio en dos cosas: o en el momento, lo que está pasando a mi alrededor o una experiencia que yo haya vivido, cosas que me han pasado, cualquier tema que me pase por la mente.

Habría que analizar un poco el uso de dos palabras en esta cita: "shock" y "refugio". Con la primera de ellas José pretende describir la sensación incómoda de tener que redactar, probablemente agrabada por el tema libre. Luego señala que utiliza como "refugio" (¿protección, defensa, ayuda...?) una estrategia

específica : buscar a su alrededor o en su memoria cualquier situación o experiencia que sirva de tema para su composición. José comenta la situación como quien explica una técnica de salvamento.

EMIG (1971), al investigar los procesos de composición de los estudiantes de duodécimo grado en EEUU, clasificó sus redacciones en dos tipos: extensivas y reflexivas. La redacción extensiva es aquella auspiciada por la escuela, con propósitos académicos y la redacción reflexiva es la que escribe el individuo por iniciativa propia. Evidentemente, la audiencia de la redacción extensiva suele ser un profesor o algún compañero y la de la reflexiva es, por lo general, el propio individuo. Aunque la redacción extensiva no tiene que ser de tema específico obligadamente ni la reflexiva tiene que ser necesariamente libre, la mayor parte de las veces sí son así. Alfredo compara el proceso de una composición reflexiva con una extensiva:

Pues del tiempo yo creo que es más o menos lo mismo. Bueno no, creo que no. Yo creo que me tardo un poquito más en la parte creativa, o sea, en lo que yo hago por mi cuenta, porque yo a veces he usado muchas palabras que yo me invento. Son palabras que uno las oye y dice, "¡Qué es ésto!"

Yo trato por lo menos de ser bastante original en mis cartas cosa de que la gente no se aburra, pues yo tiendo a escribir mucho, pero por la otra parte, la parte de la escuela, pues yo creo que... es que realmente yo puedo escribir bastante rápido. No tengo dificultad digamos al pensar y cómo pongo ésto, qué palabras uso... Si, me toma más tiempo porque yo trato de esmerarme en mis cartas. Pongo dibujitos... me gusta usar sobres de colores, qué sé yo, me gusta. En cuanto a la escuela...

Para este alumno, la redacción que se hace por iniciativa propia le toma más tiempo porque se entretiene mucho más en el detalle creativo, incluso en la invención de palabras que abonen a su originalidad. También noto su consciencia aguzada del lector, para quien trabaja cuidadosamente las cartas, por ejemplo.

Enrique ha observado que existe una relación entre el tiempo que toma una tarea de redacción y el tema de la misma. A mayor conocimiento del tema, menos tiempo requerirá la tarea, independientemente de que el profesor lo haya seleccionado:

...Si yo estoy bien empapado del tema no necesito mucho tiempo. Si estoy bien empapado del tema y el tema me gusta, yo te escribo un montón de cosas y me olvido del tiempo. Pero, por ejemplo, casi siempre para inglés yo estoy bien pendiente y me piden: "Escribete de Holloween". Escribo cinco oraciones, un párrafo. Voy escribiendo párrafos; cinco, cinco, ya, acabé. Pues ya sé lo que dije, la cosa es escribirlo. Que ahí yo no estoy pendiente, estoy más pendiente ahí al tiempo de avanzar y acabar.

Puedo inferir también de lo que dice Enrique que cuando un tema no es de su agrado, como en el caso que usa como ejemplo, se limita a cumplir estrictamente con lo que entiende como requisitos del trabajo. Evidencia de esta actitud es que cuente las oraciones que a su juicio constituyen razonablemente un párrafo y no vaya ni un paso más allá de ese mínimo. Esto concuerda con lo que han dicho otros alumnos sobre las tareas de redacción de temas que no les interesan.

Victor señala una cierta resistencia a escribir sobre ciertos temas cuando éstos no son atractivos para el estudiante que puede influir en el resultado del proceso de composición.

Así explicó su punto de vista:

Eso depende del ánimo en que uno esté.
Si uno no quiere escribir de eso, pues
uno lo va a hacer mal y si a uno le gusta
el tema, no lo vas a hacer tan mal.

Para este alumno la tendencia a seleccionar temas obligatorios de poco interés para los estudiantes es una de las situaciones que se pueden dar en las aulas con efectos negativos sobre el dominio del proceso de composición que puedan alcanzar los jóvenes.

Cabe señalar que además del tema, Víctor menciona el "estado de ánimo" del estudiante al momento de escribir. Ello me ha hecho pensar en todas las circunstancias que pueden incidir en dicho estado anímico, como el cansancio, los ruidos y otros. Ana, por ejemplo, ya había comentado en su primera entrevista que los ruidos la molestaban mucho durante la composición y Vilma dijo que la última hora de la tarde, cuando tomaba el curso de composición en inglés, era pésima para escribir porque todos estaban cansados para iniciar un proceso tan arduo. Precisamente el aula y la hora asignadas a la clase de composición en inglés en esta escuela demuestran que no se toman en consideración estos factores al programar las clases y distribuir los salones.

LLOYD (1987), en sus entrevistas a escritores profesionales, revela sus rutinas y ambientes de trabajo al componer. La

mayoría de los entrevistados reveló su necesidad de eliminar de esos ambientes cualquier motivo de distracción para concentrarse adecuadamente en la tarea de escribir. También parecen haber descubierto detalles que lucen triviales, pero que pueden hacer la diferencia para que el proceso transcurra con cierta fluidez o no; cosas como el tipo de pluma, bolígrafo, lápiz, maquinilla u ordenador que emplean, o como iniciar el proceso de generar ideas acompañado de una taza de té. Estos profesionales son muy exigentes con los escenarios donde trabajan y se permiten los pequeños caprichos a los que reconocen el poder de incidir en sus rutinas cuando están inmersos en el proceso de composición. Sin embargo, a los alumnos, que a penas comienzan a ser conscientes de lo que implica componer un escrito, se les ayuda demasiado a crear una situación apropiada para concentrarse y escribir.

►En síntesis, los alumnos entrevistados consideran que hay una serie de factores que pueden afectar la situación y, por lo tanto, el proceso de composición, como son la asignación de un tema en oposición a la redacción libre, la concesión de un tiempo limitado para los trabajos, que la redacción tenga propósitos académicos o personales y que el lugar o el momento de escribir no sea el más propicio debido al estado de ánimo del individuo o a distracciones ambientales. Seis de los diez estudiantes (60%) opinó que la redacción libre les tomaba más tiempo porque la etapa inicial de decidir sobre qué escribirán se prolonga más de lo que quisieran. Cuando se trata de un trabajo para entregar el mismo día, la presión es muy grande. Por ese motivo la mayoría

de ellos prefiere redacciones sobre temas asignados para propósitos escolares, aunque muchas veces no les interesan dichos temas personalmente y se mantienen un poco distantes de los mismos. Redactan en estos casos más "mecánicamente". Por otra parte, la redacción libre parece ser más creativa y permite que los individuos se expresen sobre temas que les importan, que les son significativos. Este tipo de escrito suele darles mayor satisfacción, sobre todo cuando parte de la iniciativa del propio alumno y no del profesor. Estas preferencias entre redacción libre o de tema asignado también se pueden establecer entre la redacción reflexiva (para sí mismo) y extensiva (para la escuela). La redacción reflexiva suele tomar más tiempo y producir mayor satisfacción que la extensiva.

Por último, se comentan en esta subcategoría las condiciones en que se compone en clase y cómo el estado de ánimo del estudiante puede afectar su proceso de composición cuando se encuentra cansado o distraído, a la luz de lo que escritores profesionales dicen sobre sus ambientes de trabajo.

▼ Subcategoría A.2.5: Actitudes en relación al proceso de composición

Víctor, ante la pregunta de si le gustaba o no escribir, respondió:

De temas que me gusten escribo mucho.
Si me mandan a escribir de algo que no
me gusta, entonces escribo mínimo.

Este estudiante establece, pues, una relación directa-

mente proporcional entre la satisfacción o el gusto por escribir, el gusto por el tema y la longitud del trabajo. Es decir, a mayor gusto por el tema, mayor gusto por el proceso en sí y mayor longitud del escrito. Para él lo opuesto también es cierto.

Enrique contestó la misma pregunta de la siguiente manera:

A mí no me gusta mucho escribir. Yo no sé. Bueno, es que eso depende de cómo yo me siento ese día. Por ejemplo, es como el dicho: "Cuando uno está, cuando una persona está en las malas es que produce"...cuando uno está en las buenas, pues, ¿para qué voy a escribir? A lo mejor si me siento mal, días, mira, yo voy a escribir ahí...y escribo un "testamento"...Escribo por necesidad. Cuando me piden algo yo escribo...Eso es como nadar para mí; nadar, eso es lo más malo que hay. Yo juego "volley ball", baloncesto, pelota, corro. Puedo hacer cualquier cosa, pero cuando me tiran al agua, soy como los perros...Es que yo no tengo habilidad para eso.

Este alumno afirma que no le gusta mucho escribir, pero también repite varias veces y de muchas maneras que se siente en desventaja cuando escribe. Parece muy elocuente su analogía de su poca destreza para escribir y su poca habilidad para nadar. Sin embargo, es curioso el dato de que "cuando está en las malas" sí escribe y además, mucho. Tal vez hay en esos momentos una necesidad de comunicar que va por encima de toda su aprensión a escribir.

La aprensión a escribir es un fenómeno del que probablemente todos los profesores hemos sido testigos. SMITH (1984) cita numerosos estudios que demuestran una relación directa entre la aversión a redactar y las deficiencias en la composición; a mayor

aversión, mayor deficiencia. Se ha comprobado también que cuando se reduce el "miedo" a escribir, la redacción mejora. Sin embargo, aún no se conoce con certeza, según él, las causas de esa actitud, aunque ya NEWKIRK (1979) había establecido cinco tipos de presiones que fomentan el temor a redactar, a saber: el perfeccionismo, el lector, la longitud del escrito, el tema y el tiempo concedido para la tarea.

Según SMITH (1984), una manera de reducir ese nivel de ansiedad sería dándole la oportunidad al alumno de analizar sus experiencias de redacción y de compartir sus sentimientos acerca de ellas con los compañeros. Otra forma sería practicando en clase estrategias que lo ayudaran a adquirir conocimientos sobre el proceso de componer y sobre los pasos a seguir para producir diferentes modelos retóricos. En la recomendación de SMITH puedo ver dos razones para que el trabajo en grupos, (bien sea para redacción colectiva o crítica y revisión) contribuya a mejorar el desarrollo de las destrezas de comunicación escrita de los estudiantes.

Regreso al caso de Enrique, para añadir una aclaración importante que hizo a sus palabras anteriores:

Pero fíjate, yo creo que yo escribiría
en un futuro, pero por una necesidad,
que necesite expresar algo. Ahora
mismo no necesito expresar nada escrito,
qué sé yo. A lo mejor cuando tenga
treinta años, pues yo quiero que el hijo
mío sepa quién yo era, dónde yo estudié.
Yo he pensado, por ejemplo, en esta
escuela hay muchas personas que han sali-
do de aquí. Han hablado mucho de Julia
de Burgos, yo estudio aquí, pero aquí no
hay nada escrito de nadie...

Me parece extraordinario este matiz que da Enrique a su explicación, porque ilustra una actitud muy interesante. Por un lado, este alumno reconoce que ni le gusta ni se siente capacitado para escribir bien, pero por otro lado reconoce una función social importante de la redacción: dejar constancia escrita de la historia. Una función social que lo alcanza personalmente y lo compromete, debido a su deseo de permanecer en el recuerdo de los suyos. Somos inmortales en la memoria de los nuestros en la medida en que dejemos constancia escrita de quiénes y cómo fuimos.

Alfredo menciona también esa función de la redacción como registro histórico y además señala otros papeles importantes que desempeña la misma en su vida. Estas son sus palabras:

A mí me gusta mucho escribir, de hecho, lo más que yo escribo son cartas. Yo me acuerdo que cuando empezó el año a nosotros todos nos cambiaron de horario. Fíjate, ya no estaba con mis amigos, o una sola clase nada más y nunca teníamos tiempo de hablar. Empezamos clase a las doce del mediodía y teníamos pre-cálculo y todo eso y clases en la universidad y entonces lo que yo hice fue que me inventé un movimiento que, me acuerdo que nosotros le decíamos los "carti-carti", que a través de cartas cortas, pues yo le decía a la otra persona lo que le quería decir y que nunca había tenido el tiempo de hacerlo y lo he estado haciendo hasta ahora. Actualmente le escribo como a diecisiete personas en toda la escuela. Siempre tengo por lo menos dos o tres cartas que hacer todos los días, pero me encanta y tengo ya en mi casa un paquete de cincuenta y cuatro cartas de contestaciones.

...Yo me dije, no me puedo ir de aquí sin tener un recuerdo, pues yo no tomo fotos.

No me gustan y no tengo las facilidades y yo creo pues que de esta forma, leyendo otra vez todas estas cartas...yo estoy a veces tres horas sacando todas las cartas y volviéndolas a leer y uno conoce tanto de la gente... Estoy constantemente escribiendo y a mí me gusta.

Diferente a Enrique, Alfredo sí ha sentido una necesidad de escribir, no por el hecho mismo, sino como instrumento para lograr algo importante, vital para él como ser humano. La comunicación con sus pares que le permite conocerlos mejor y dejarse conocer de ellos, se establece por medio de cartas. Como esta motivación parece ser muy poderosa en su caso particular, convierte la práctica de la redacción en un placer, a pesar del tiempo que consume. Me pregunto si este "movimiento epistolar" iniciado por Alfredo habrá arrastrado a algunos estudiantes que no sienten el mismo entusiasmo que él por la redacción.

Carmen, luego de reflexionar un instante sobre cómo se siente en relación al proceso de composición, dijo:

Me gusta. Algunas veces...yo quizás, en el futuro yo podría escribir. La gente lo sabe, pero yo no lo quiero decir pues es tan difícil, sería tan difícil lograrlo, pero a mí me gusta... De hecho, yo pienso estudiar eso. Está lleno de placeres, pero que sería tan difícil.

Esta alumna ve el proceso de composición, no como un camino para la comunicación escrita más o menos correcta y atractiva, sino como una actividad que demanda de ella destrezas mucho mayores al considerar su dimensión artística, la literatura, como una meta de realización profesional.

Sobre esta subcategoría, Isabel comentó simplemente que

siempre le había gustado escribir, Tamara también reconoció su gusto por la composición, y Vilma, señaló que hasta décimo grado consideraba escribir como una especie de tortura, pero que a partir de ese nivel sus profesores la habían obligado a escribir tan frecuentemente que había aprendido a hacerlo sin la antigua aversión. De hecho, fue después del décimo grado que esta alumna asistió a un seminario de redacción en MIT (Massachussetts Institute of Technology) durante el verano, actividad en la que participó voluntariamente. Vilma parecía convencida de que la obligación de redactar periódica impuesta por sus profesores fue la diferencia para que cambiara su actitud hacia la composición.

Ana no añadió ninguna información fuera de los comentarios que ya se habían citado en otra subcategoría sobre su preferencia de la redacción libre.

Sumo al examen de esta subcategoría la respuesta a la pregunta número 20 del Cuestionario para Estudiantes: ¿Te gusta escribir (redactar)? Las contestaciones a dicha interrogante se recogen en la siguiente tabla:

ALUMNOS	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA
Vilma		X		
Carmen	X			
Tamara	X			
Teresa		X		
Isabel	X			
Ana		X		
José	X			
Enrique		X		
Alfredo	X			
Victor			X	

TABLA 1: RESPUESTAS A LA PREGUNTA:
TE GUSTA ESCRIBIR?
(Cuestionario para alumnos)

Con las respuestas que se demuestran en la tabla, se corrobora la información ofrecida durante las entrevistas con los alumnos en cuanto a sus actitudes respecto al proceso de composición. Cabe señalar que el cuestionario fue cumplimentado por los estudiantes unas seis semanas después de la primera entrevista. Como es posible apreciar, el 50% de los alumnos entrevistados dijeron que les gusta mucho redactar, el 40% describe como regular su gusto por la composición y el 10% (un alumno) dijo que le gustaba poco el proceso. Ninguno de los participantes en el estudio manifestó disgusto por la composición.

▼ Subcategoría A.2.6: Dificultad mayor al componer

Al preguntarle a Vilma cuál consideraba su mayor dificultad al componer, indicó:

Para mí es escribir, que me salga algo, hay veces que no me sale nada. Quizás no tanto las ideas, sino expresarlas en el papel. Eso es lo que se me hace difícil. Yo por lo general tengo que escribir lo que se me venga a la mente aunque esté super mal escrito y después volverlo a pasar.

Parece más arduo para esta chica el momento de "atrapar" las

ideas de su mente en el papel en blanco. Resulta muy interesante su descripción, ya que armoniza perfectamente con la explicación que dan FLOWER & HAYES (1981) del subproceso de traducción al componer. Aquí Vilma recalca la diferencia entre la generación de ideas y su "traducción" al lenguaje escrito, como lo hacen también esos autores en su modelo del proceso de composición.

Víctor, aparentemente, coincide con ella:

Yo creo que es comenzar, que para mí,
lo más difícil es empezar. Después
que tú empiezas, tú sigues por ahí
escribiendo y a veces escribo demás.
Cómo empezar esa primera oración que
generalice o que dé un comienzo para
lo que voy a escribir.

Alfredo opina que la dificultad mayor del proceso de composición se encuentra al principio del mismo, concretamente en el subproceso de planificación y más específicamente en la generación de ideas. El dijo:

Yo creo que es esperar a que la idea
surja. Yo creo que eso es lo más
difícil.

Asimismo, Teresa piensa que esa decisión de sobre qué escribirá hace el inicio de la composición su momento más difícil y mientras se resuelve, entorpece el desarrollo de las partes del escrito.

Cito sus palabras a continuación:

[Lo más difícil es] ver qué es lo que
voy a componer exactamente. Si no sé
lo que voy a escribir, entonces la
introducción se me hace super difícil.
Yo diría más difícil que el contenido
ya que es un resumen de todo y uno...

quiere siempre comenzar con algo filosófico para que al maestro le fascine, y a veces no se me ocurre.

Ante la pregunta de cuál le parecía la parte más difícil del proceso de composición, José contestó inicialmente que "el principio", pero luego aclaró que dependía de la tarea, pues a veces la investigación del tema sobre el cual escribiría podría resultarle más difícil que la redacción en sí.

Una opinión semejante expresó Carmen:

Depende, depende, si el tema fluye yo diría que editar alguna cosa larga es más doloroso que escribirlo en sí. Pero si el tema no me gusta o no sé cómo escribirlo, pues entonces sería escribirlo. Muchas veces yo me demoro mucho tiempo pensando en cómo es que lo voy a hacer y menos tiempo escribiéndolo en sí. Depende de cómo. Algunas veces lo odio tanto, odio tanto escribir, sufro tanto, me pongo tan tensa. Cuando no me gustan las

cosas, cuando mi vida depende de este ensayo, eso duele, eso es lo peor. Así que depende.

...El "essay" de las universidades, para mí, yo estuve sufriendo tanto, yo lo posponía porque era como si mi vida dependiera de ese ensayo, y fijate, cuando lo escribí, lo escribí y después editarlo fue lo peor. Pero estuve todo ese tiempo que me sentaba y no podía. Yo diría que todo depende.

La impresión de esta estudiante es también que el proceso presentará dificultades distintas, dependiendo de la tarea. El ejemplo que ofrece de la composición del ensayo requerido por las universidades norteamericanas para considerarla como candidata a

admisión, es muy claro para ilustrar la ansiedad que una situación como ésta puede provocarle a un alumno, aun cuando ese alumno se haya destacado en sus años escolares.

En el caso de Tamara, ella expresó su mayor dificultad al componer así:

Cómo combinar las ideas de uno honesta-
mente con una forma de escribir buena
y cómo lograr esa combinación.

Me parece captar en la respuesta de Tamara una preocupación mayor por las dificultades que confronta sobre decisiones sobre la marcha al desarrollar el escrito, principalmente las relacionadas con el orden en el estilo. Usando los términos del modelo de FLOWER & HAYES (1981), serían los subprocesos de traducción y revisión los más difíciles para ella.

Isabel establece diferencias entre su dificultad mayor al componer en español y al componer en inglés. Apuntó lo siguiente:

Depende. Dependiendo si es en inglés o
en español. En inglés, quizás el voca-
bulario. En español...A veces cuando
hay que pensar bastante, que es exacta-
mente lo que yo quiero probar y lo que
quiero decir. Pero después que estoy
bien clara, pues lo escribo y ya.

Sin embargo, cuando le pregunté a Isabel a cuál de las fases de la redacción le dedicaba más tiempo, ella respondió:

A escribir. Escribir los borradores,
volver a revisar, volver a escribir...
A veces tengo que volver a empezar.

►Este caso parece demostrar que el proceso de composición en un primer y segundo idiomas conlleva diferencias. La afirmación

de la alumna de que su dificultad al componer en su primer idioma (español) o en el segundo idioma (inglés) cambia, podría estar relacionada con la necesidad de usar ciertas estrategias de apoyo al componer en el segundo idioma, que hacen posible el uso del vernáculo como referencia cuando el nivel de dominio del sistema del segundo idioma lo exige. Sin embargo, algunos investigadores han llegado a la conclusión de que los procesos de composición en un primer y segundo idiomas son iguales, es decir, constan de las mismas fases (ZAMEL, 1983; MARTIN BETANCOURT, 1986). Para algunos, no obstante, podría parecer que la necesidad de traducir las ideas, no sólo de la mente al lenguaje escrito, sino del primer idioma al segundo, supone un paso intermedio que no existe en el proceso de composición en la lengua vernácula. Esto tiene consecuencias en otras fases del proceso, ya que puede distraer a los estudiantes menos diestros en el uso del segundo idioma, hacia el vocabulario o aspectos mecánicos del escrito, limitando mucho la atención que deben dispensarle a aspectos más significativos de la redacción. Lo que sí parece evidente es que cuanto mayor dominio tiene un individuo de su segunda lengua, más parecidos son sus procesos de composición en uno y en otro idioma, porque hace uso cada vez menor de esas estrategias de apoyo a las que me refiero anteriormente (ZAMEL, 1983).

En cuanto al proceso de composición en el primer idioma, Isabel dijo que su dificultad mayor era decidir qué exactamente quería expresar, pero luego afirmó que a lo que le dedicaba más tiempo era a las sucesivas lecturas y revisiones de los borra-

dores que podrían requerir una reformulación completa del trabajo en algunas ocasiones. Entiendo que, probablemente, Isabel encuentra el tropiezo mayor al inicio del proceso de composición, aun cuando dedique mucho tiempo a las revisiones, porque ahí es que el proceso parece estar detenido. Al revisar los borradores es posible que derive la satisfacción de mejorar su trabajo y "sienta" su progreso en la tarea, en oposición a la incomodidad frente a la hoja en blanco del comienzo. Esta tendencia a la revisión y particularmente a la reformulación del escrito que confiesa Isabel podría asociarse con un escritor diestro. BRIDWELL (1980) señala que existe evidencia empírica que sugiere que las revisiones más importantes para los escritores más diestros conllevan trozos más extensos del discurso, a pesar de que los escritores diestros de su estudio no demostraron dicha tendencia (p. 218).

Sobre su dificultad mayor al componer, apuntó Ana:

La que tiene todo el proceso de escribir, cuando estoy pensando qué es lo que voy a hacer, haciendo un esquema, es lo que más me toma tiempo y lo que más trabajo me da ...la parte como cuando uno hace el bosquejo mental...Lo que hago es que si lo hago escrito hago una cosa y lo dejo. Siempre yo cuando escribo, eso es lo último que hago, por la noche o algo así, pues me paso todo el día como dejándolo para lo último. Más o menos sé cuántos párrafos me va a tomar, el título, cosas así que ya empiezo a pensar. Y eso es lo que más trabajo me cuesta, porque después que uno empieza, la introducción y eso, ya sabe...

Según el punto de vista de esta alumna, lo más difícil del proceso de composición es planificar el desarrollo del tema.

Llama la atención el detalle minucioso de ese plan, ya que incluye hasta el número aproximado de párrafos que incluirá y el título, que son dos datos que el escritor generalmente "descubre" al finalizar su trabajo en lugar de establecerlos con tal antelación. Sorprende además el hecho de que esa planificación tan cuidadosa se hace mentalmente muchas veces en el caso de Ana.

Enrique considera difícil también la planificación de la redacción y cito:

...uno se tiene que organizar; entonces tú empiezas a escribir, y hay cosas que llegan a tener sentido, que indirectamente en tu cabeza tú estás haciendo un bosquejo. O sea, aunque tú no lo escribas, tú estás haciendo un bosquejo. "Espérate, vamos a hablar de esto primero". Porque muchas personas no pueden hacer un bosquejo, ni en su cabeza. Por eso es que viene el problema. [Alguna gente] no hace un bosquejo. Tienen habilidad. Ellos tienen una idea clara de qué ellos van a escribir. por ejemplo, yo necesito algo escrito.

En la tabla que sigue, resumo esta subcategoría, utilizando los términos empleados por FLOWER & HAYES (1981) para describir los subprocesos en el proceso de composición, que ya he explicado anteriormente.

	PLANIFICACION				REVISION		
	Generación	Organización	Estab. de Mater.	TRADUC- CIÓN	Letra	Evaluación	Revisión
Vilma				X			
Carmen							
Tamara				X			X
Teresa	X						
Isabel	X						
Ana		X					
José	X						
Enrique		X					
Alfredo	X						
Víctor				X			

TABLA 2: SUBPROCESOS QUE REPRESENTAN
LA DIFICULTAD MAYOR AL COMPONER

▼Subcategoría A.2.7: Facilidad mayor al componer

Cuando pregunté a los estudiantes entrevistados qué se les hacía más fácil al componer, observé que tardaban más al responder, como si se les hiciera más difícil identificar esto que lo que había sido reconocer su mayor dificultad en el proceso. De hecho, algunos alumnos no señalaron nada fácil en la composición, como José, Enrique y Tamara. Vilma indicó que lo más fácil para ella era "corregir los errores" del escrito, mientras que Víctor dijo que en su caso lo era "desarrollar el tema".

Isabel, por otra parte, explicó:

Para mí, quizás la organización sea más fácil, porque no le dedico tanto tiempo.

Su respuesta no es rotunda, sino más bien especulativa, ya que se formula sobre la base de un criterio poco claro y bastante cuestionable: lo fácil se hace rápidamente: organiza rápidamente su trabajo, por lo tanto, debe ser fácil esa parte de la tarea en comparación con otras que le toman más tiempo.

Alfredo también demuestra dudas al responder a la pregunta relacionada con esta subcategoría. El dijo:

Yo creo que...lo que pasa es que después que a mí se me ocurre algo no puedo parar y empiezo a escribir y a escribir y a escribir. Es como si todas las palabras se me vinieran a la cabeza, y me invento palabras y escribo por aquí y injerto por allá...

Alfredo utiliza el criterio de fluidez para especular sobre aquella parte del proceso de composición que se le facilita más, que en su caso sería el desarrollo, el subproceso de traducción. En este fragmento de su entrevista es evidente la sobreimposición de los subprocesos de planificación, traducción y revisión, pues el alumno afirma que va escribiendo, inventando e intercalando texto ("injerto por allá") sobre la marcha. El hecho de que estas operaciones fluyan ininterrumpidamente es evidencia, para Alfredo, de que el desarrollo es lo más fácil del proceso.

Sobre lo que le parecía más fácil de la composición, Teresa comentó:

La introducción, la introducción yo la hago después de que tengo la idea de lo que voy a escribir, porque la introduc-

ción es como un pequeño resumen de lo que vas a hablar.

Ana coincide con Teresa, y cito:

La introducción, porque como que cuando me pongo a escribir el tema, el primer párrafo se me hace fácil. Y la conclusión, como que son dos cosas así, tradicionales.

Ambas, Ana y Teresa, parecen haber tenido éxito en captar las características de un párrafo de introducción, así como al imitar los modelos estudiados. La primera alumna menciona la característica que le parece más relevante del párrafo introductorio y la segunda afirma que tanto la introducción como la conclusión son dos cosas "tradicionales", es decir, ya establecidas, habituales.

Carmen fue coherente con su opinión anterior, cuando había expresado que la dificultad del proceso de composición la determinaba la tarea específica que se trataba de realizar. Al preguntarle cuál era la parte del proceso que le parecía más fácil, esta estudiante afirmó:

Lo que se me hace más fácil... pues... es como este fin de semana, lo más fácil fue sentarme y escribirlo. Lo más difícil fue editarlo y pasarlo como cuatro veces hasta que me quedó nítido. Lo más fácil es escribirlo o... depende... escribirlo quizás es lo más fácil y quizás lo más difícil.

Así que, para Carmen, es imposible responder categóricamente a esta pregunta porque de una tarea a otra la contestación puede ser exactamente lo opuesto. No es posible, según ella, generalizar al respecto. EMIG (1983) encontró evidencias de que los

alumnos de duodécimo grado de su estudio hacían arreglos distintos de los componentes y subprocesos de la composición, de acuerdo a una serie de factores como la naturaleza de la tarea y la audiencia. El tiempo dedicado a cada subproceso también era distinto (p. 89).

A continuación presento una tabla que demuestra los subprocesos del proceso de composición donde los alumnos participantes en este estudio localizan su facilidad mayor al componer.

	PLANIFICACION			Estab. de Me- dida	TRADUC- CION	REVISION		
	Generación	Organización				Lectura	Evaluación	Revisión
Yilma								X
Carmen								
Tamara								
Teresa					X			
Isabel		X						
Ana					X			
José								
Enrique								
Alfredo					X			
Victor					X			

TABLA 3: SUBPROCESOS QUE REPRESENTAN LA FACILIDAD MAYOR AL COMPONER

Al observar las tablas 2 y 3, podría parecer que, en el caso de Víctor, existe una contradicción, porque ese alumno localiza su dificultad y su facilidad mayor en el mismo subproceso de traducción. Sin embargo, al examinar cuidadosamente sus explicaciones, dicha contradicción desaparece, ya que Víctor señala dos momentos del mismo subproceso. Alega que se le hace muy difícil escribir esa primera oración, pero que luego el desarrollo fluye sin tropiezos hasta finalizar el trabajo.

▼ CATEGORIA A:3: Incidencia que tienen las experiencias
en el aula en el proceso de composición

▼ Subcategoría A.3.1: Actividades que pueden ayudar a mejorar
la calidad de las composiciones

Recogí los datos para esta subcategoría pidiéndole a los estudiantes que me dijeran cuáles actividades desarrolladas en las aulas consideraban valiosas para ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias que les permitieran mejorar sus composiciones. Esto, claro está, según su propia experiencia.

Carmen indicó lo siguiente:

Yo diría que mientras más te mandan a leer, pues más "duro" tú te pones en el escribir. Y cuando nos han hecho escribir mucho y nos han corregido bien rigurosamente, eso ayuda.

...Yo diría que cuando se discute en grupo, pues entonces estamos discutiendo distintas ideas. Después me imagino que cuando uno va a escribir, entonces, pues quizás se podría reflejar en los escritos de uno, porque uno nunca dice que lo que uno está diciendo es cien por ciento la verdad.

...uno estar aquí y ver que hay muchas cosas aquí, y uno es esto, pero uno sabe que existe todo esto.

La relación entre los procesos de lectura y escritura se ha estudiado e investigado mucho. Algunos autores como GRENBERG & ROTH (1985) o como JENSEN & ROSER (1990) afirman que en las escuelas se han venido ignorando hasta hace muy poco las características que comparten los procesos de lectura y escritura.

JENSEN & ROSER señalan, por ejemplo, que:

- ambos procesos son formas de comunicación
- tanto lectores como escritores "componen",
buscan sentido, ya que su meta es crear textos
coherentes
- tanto lectores como escritores llevan a cabo
procesos mentales como análisis y síntesis,
comparación y contraste
- tanto lectores como escritores asimilan, acomodan,
pesan y pulen ideas. (p. 10)

También la investigación sobre el proceso de composición sugiere repetidamente la relación entre las destrezas del escritor como lector y sus destrezas para la comunicación escrita. Esto se hace más evidente, por ejemplo, en los subprocesos de traducción-revisión-traducción, cuando el escritor debe reaccionar a su propio texto como lector para luego resolver los problemas que haya identificado haciendo las alteraciones convenientes (SMITH, 1982, p. 127). Ambos procesos, lectura y escritura, se apoyan mutuamente y cada uno aporta al dominio del otro. En la década de los setenta toma auge la "teoría de los esquemas" (constructivismo) en relación a la comprensión de la lectura. Los investigadores llegaron a la conclusión de que los lectores usaban su conocimiento del trasfondo para "construir" significados y que este conocimiento les servía "como combustible para navegar a través de los textos, usando un repertorio de rutinas para crear, pulir y repensar esos significados". De hecho, se ha

demostrado que el conocimiento del trasfondo puede ayudar más a la comprensión de la lectura que el conocimiento de vocabulario, la habilidad general para la lectura y otros factores (TIERNEY, 1990, pp. 38-39). En este marco teórico, la interrelación de los procesos de lectura y escritura con el propósito compartido de construir significados y aumentar la comprensión se estudió ampliamente. Hoy día existe una bibliografía extensa que apoya el planteamiento de Carmen sobre la lectura como actividad de apoyo para lograr un mayor dominio del proceso de composición (KRASHEN, 1984).

Esta alumna menciona, además, la redacción frecuente, compulsoria y rigurosamente corregida, como algo positivo para el desarrollo de destrezas en la comunicación escrita. No obstante, habría que definir mejor qué se entiende por "frecuente" (¿diaria?, ¿semanal?, ¿cada dos semanas?) y qué tipo de corrección esta alumna considera "rigurosa" (¿marcar todas las faltas ortográficas?, ¿observar cuidadosamente el progreso individual de cada alumno?). Estos son matices importantes al buscar algún apoyo teórico que corrobore o descarte las sospechas de Carmen. Como ejemplo, puedo comentar que la corrección demasiado severa podría ser un elemento inhibitor para el alumno e incluso aumentar su resistencia o su aversión a escribir (SMITH, 1984). Sin embargo, no es así en todos los casos y en el de Carmen, quien tiene aspiraciones de convertirse en una escritora profesional, el efecto de este rigor en la corrección bien podría ser todo lo conveniente que ella dice.

La otra actividad que Carmen considera adecuada para contribuir al dominio del proceso de composición es la discusión en clase. Su razonamiento es uno muy lógico, pues afirma que el intercambio de ideas al discutir un tema en el aula permite al alumno entender otros acercamientos, otras perspectivas expuestas en las opiniones de sus compañeros, lo que le permitiría un panorama más completo y una mayor consciencia del lector o de la "audiencia" al escribir. Por la manera como se expresa, me parece que su comentario se refiere más concretamente a ensayos de argumentación. Ciertamente, es muy parecido a éste el planteamiento de algunos autores sobre el beneficio que suponen las actividades de dramatización (TROYKA, 1973; GARCIA DEL TORO, 1990) y discusión de situaciones, previas a la redacción sobre las mismas. También es parecido el razonamiento de HILLOCKS (1979) sobre la conveniencia de las actividades de observación antes de los ejercicios de composición. Según este autor, el permitir a los alumnos observar aquello que describirán, por ejemplo, mejora significativamente sus composiciones. Considero que todas estas actividades tienen como rasgo común el acceso a un cúmulo de información inmediata que facilita el subproceso de planificación del escrito. Si es cierto, como dicen algunos investigadores, que hay alumnos, particularmente niños, que demuestran gran dificultad para recuperar de la memoria la información necesaria para la composición (HILLOCKS, 1987), estas actividades pueden ser muy importantes como parte del conjunto de experiencias de enseñanza-aprendizaje de la redacción.

La opinión de Ana sobre cuáles actividades que se llevan a cabo en las aulas contribuyen al dominio del proceso de composición fue la siguiente:

La práctica. O sea, lo principal es la práctica. Que tiene diferentes áreas, que uno tiene diferentes temas que uno tiene que escribir. Por ejemplo, que para biología uno tiene que a veces escribir una composición. En español, ...para mí es la práctica. El maestro te informa lo básico y la práctica es lo que hace el resto.

►Indudablemente, la práctica de la composición es indispensable para cualquier intento de mejorar el dominio de este proceso, sin embargo, la idea de que lo importante es darle al alumno la oportunidad de redactar, independientemente de la tarea en que se embarque, se ha cuestionado mucho. HILLOCKS (1987), por ejemplo, concluye que la redacción libre como único método para la enseñanza de la composición le da poca ocasión al alumno para acumular el conocimiento procesual esencial para el desarrollo o la mejora de las destrezas de comunicación escrita. El alumno improvisa las decisiones que va tomando sobre la marcha consciente de su total libertad para escribir, sin que ello implique que entienda mejor su proceso de composición ni que esté en mejor posición para tomar decisiones en una redacción futura.

Teresa también dijo que algunas actividades que se llevan a cabo en clase contribuyen al dominio del proceso de composición, a saber:

...será los mismos párrafos que nos mandan a hacer que casi nunca se hacen...y que siempre le dan a los estudiantes la oportunidad de hablar y expresarse y eso ayuda.

...Uno empieza y ya sabes, es como una cosa que cuando hablas y sabes si estás bien. Uno se siente más seguro al escribir cuando te corrigen y [en] los exámenes también.
...Sí, yo creo que sí porque uno más o menos ve los puntos...o sea, no solamente los puntos de uno sino que ve los puntos de los demás y puede sacar conclusiones, es más fácil.

...Yo creo que uno lo aprende poco a poco, le pueden decir a uno, "Mira, es ésto y es lo otro", pero es el conjunto de todo.

También, los exámenes, aunque sean objetivos, deben tener una pregunta de discusión.

En los comentarios de Teresa se advierte, como en el caso de Carmen, la convicción de que la discusión en clase puede contribuir a las destrezas de redacción porque permite reconocer puntos de vista diferentes sobre los temas que amplían las posibilidades del discurso al escribir. Parece estar de acuerdo también con Ana sobre la importancia de la práctica de la que ofrece dos ejemplos concretos: la redacción de párrafos y las preguntas de discusión como parte de la evaluación en las clases. No obstante, Teresa recalca que será el conjunto de las experiencias que señala lo que contribuirá a la enseñanza-aprendizaje de la composición.

Alfredo ofreció varios ejemplos de actividades que se pueden llevar a cabo en clase para mejorar las composiciones de los estudiantes:

Por ejemplo, yo encuentro que en la clase de inglés se puede sacar tanto, se pueden mejorar tanto las composiciones...se puede poner a modo de un panel a todo el mundo hablando de los temas que todo el mundo está sintiendo en ese momento, de las inquietudes y después podemos coger otra clase y poner por escrito todo lo que uno siente

ahí mismo. Yo creo que eso es una idea fantástica.

Esa es una posibilidad. Digamos que de momento llega la maestra...por lo menos la maestra de español hace mucho esto. Todo el mundo se supone que lea el periódico y las personas que no leen el periódico al menos están al tanto porque han oído las noticias o las han visto por televisión, pero saben lo que está pasando actualmente. Muchas cosas que realmente tocan a uno.

Estamos hablando en la clase de español del caso de Pietri y se habló mucho, muchísimo. Debería haber sido mucho más interesante si todo eso fuera llevado a la escritura y entonces hacer una actividad en la que todo el mundo tuviese la oportunidad, por lo que le interesa, de leer después lo que escribió, o comentar más sobre eso. No sé.

Nuevamente, uno de los estudiantes expresa su convicción de que la discusión que se desarrolla en clase puede contribuir a la mejora de las composiciones. No obstante, la opinión de Alfredo hace referencia a condiciones específicas que pueden, según él, aumentar los beneficios de la actividad. En primer lugar, es evidente que en los dos ejemplos que da de discusión en clase los temas tocan muy de cerca a los alumnos: en un caso se trata de la expresión de los sentimientos propios y en el otro del comentario de una noticia que de algún modo les afecte.

El caso Pietri al que alude Alfredo, por ejemplo, suscitó gran controversia en la sociedad puertorriqueña. Se trataba de la noticia de una sentencia mínima impuesta a un baloncelista puertorriqueño quien había dado muerte a su esposa como consecuencia de los celos. Hacía sólo algunos años se había sentenciado a reclusión perpetua a una famosa actriz que hallaron

culpable de complicidad en la muerte de su esposo, quien también era un actor muy conocido. La reacción popular al contraste de ambas sentencias no se hizo esperar, sobre todo en vista de que en el caso de la mujer existía duda razonable de sus intenciones de matar y del alcance de su participación en el plan de los asesinos. El caso se convirtió en uno ilustrativo para aquellos que insistían en señalar un trato desigual de los sexos en las cortes de justicia del país y se debatió el tema largamente en los medios informativos. Las discusiones sobre este asunto de que fui testigo en mis visitas a las aulas demostraron que los estudiantes estaban informados y, en muchos casos, preparados para defender sus puntos de vista con vehemencia y buenos argumentos. Estoy de acuerdo con Alfredo en que hubiera sido una buena oportunidad para escribir, luego de la discusión en clase, y me parece que un ensayo argumentativo, por ejemplo, hubiera tenido mucho más sentido y razón de ser en un contexto como ése. En segundo lugar, la comunicación escrita va precedida de la comunicación oral. En el segundo ejemplo en particular la actividad hubiera incluido la discusión oral, redacción y lectura en clase de las redacciones de los alumnos. En ese ejemplo Alfredo demuestra las posibilidades óptimas de complementar todas las dimensiones de la comunicación hablada, composición y lectura para la exploración de un tema. Su impresión respecto al beneficio que estas experiencias podrían tener para los alumnos en el interés de mejorar sus composiciones está respaldada en la literatura sobre estos procesos (HILLOCKS, 1979; GARCIA DEL TORO,

1990; TROYKA, 1873), cuya integración da paso a una manera nueva de entender la enseñanza de la lengua como un todo. Según JENSEN & ROSER (1990) el considerar las artes del lenguaje como el entramado de un rico tejido puede considerarse más una reafirmación o redescubrimiento de las correcciones naturales (p. 10).

Isabel está de acuerdo con Alfredo, Teresa y Carmen sobre la relación que todos ellos advierten entre la discusión en clase y la mejora de la composición. Sobre actividades que ayudan a escribir mejor, ella explicó:

Los exámenes de discusión. Las discusiones en la clase y después los exámenes de discusión, que uno escribe y uno realmente se da cuenta si entiende uno y puede, pues explicar cómo uno entendió y la organización de cómo tú lo entiendes en realidad.

Creo que las discusiones en clase, los exámenes de discusión.

►Otra vez se mencionan los exámenes de discusión como importantes para desarrollar destrezas de comunicación escrita. Llama la atención, sin embargo, la manera como Isabel explica el valor de esos exámenes: "uno escribe y uno realmente se da cuenta si entiende o no". Para MURRAY (1982), "un estudiante que escribe es un individuo que está aprendiendo a usar el lenguaje para descubrir sentido en la experiencia y comunicarlo" (p. 11). En su obra se plantea que al escribir es que caemos en la cuenta de lo que sabemos y lo que pensamos. De manera que el examen de discusión no sólo sería un medio para demostrar al profesor lo que el alumno entiende o sabe, sino para demostrarse el estudiante a sí mismo sus conocimientos sobre un tema y para

descubrir las posibilidades, los nuevos caminos de exploración que quedan abiertos luego de que el tema se "cierra" en clase.

Le pedí a Isabel que me dijera cómo ella creía que las discusiones en clase podían ayudar para componer mejor, que fuera más específica en cuanto a eso. Respondió así:

Pues a exponer lo que tú piensas, eso es más bien improvisado, tú lo dices y como que lo piensas un poquito, pero dices en realidad, sin elaborarlo mucho, pues uno aprende a...es que las dos cosas ayudan. El escribir te ayuda a desarrollar más la forma de hablar y la organización y a la vez el discutir y hablar, pues te ayuda a ser más específico y preciso.

Esta alumna, obviamente, establece una reciprocidad de apoyo entre la discusión oral y la escrita. BEREITER & SCARDAMALIA (1982) explican que en la conversación los individuos tienen la ayuda de apoyos como la entonación, el gesto o las preguntas, que dirigen y estimulan la producción del texto oral. Estas ayudas no existen en el proceso de composición escrita. Por esa razón, "el sistema de producción de lenguaje oral no pasa intacto a la composición escrita, sino que debe ser reconstruido, de alguna manera, para funcionar autónomamente en vez de interactivamente" (p. 2). No obstante las diferencias entre la conversación y la composición escrita, creo que algunos subprocesos implícitos en la tarea de componer podrían beneficiarse del desarrollo de un tema oralmente. Concretamente, las operaciones de generación de ideas, de organización y de establecimiento de metas que conlleva la planificación del escrito. BEREITER y SCARDAMALIA llegaron a la conclusión de que algunos niños tienen dificultad para acceder

a la información que almacenan en su memoria y otros demuestran tropiezos para organizar esa información luego que la han recuperado (pp. 20-22). La discusión en clase de los temas sobre los que se redactará luego puede tal vez contribuir a practicar y mejorar esas operaciones de búsqueda y organización de la información pertinente a un desarrollo particular. Por otro lado, lo que el escribir sobre un tema puede aportar a su desarrollo oral es indudable para cualquier individuo que se haya visto en la situación de dirigirse a un grupo para presentar un tema o formar parte de algún grupo de discusión.

Sobre las actividades que ayudan más a mejorar la composición, Tamara señaló:

Yo creo que leer, la misma práctica de escribir, si hay algún tipo de composición.

Ya he comentado anteriormente el respaldo que encuentran entre los investigadores estas sospechas de que la lectura y la práctica de la composición pueden ayudar a mejorar las destrezas necesarias para la comunicación escrita.

Víctor, al responder la misma pregunta, rememoró un caso particular que considera importante en su propio dominio del proceso de composición, a saber:

Yo creo que lo que hacía el profesor Cruz.
Con él fue que yo aprendí a escribir un
montón. El enseñaba unos cuentos de auto
res famosos y después nos mandaba a redac
tar cualquier tema y entonces, uno como
que se quedaba pensando y ponía cosas es
condidas en lo que uno iba a decir. Usaba
adjetivos importantes, tres puntos, cosas
que dieran cierto matiz. No solamente
desarrollarlo y se acabó, sino algo más

profundo que eso... Como si fuésemos el mismo autor ése...

Escribir mucho, hacer muchas composiciones y que las corrijan y que te digan lo que está mal.

En las palabras de Víctor se le apunta un provecho más de la lectura como fuente de estilos que se pueden imitar. El uso de una segunda intención en el texto, la entrelínea, la puntuación no sólo correcta, sino significativa, son ejemplos interesantes de aspectos del estilo que a este alumno en particular le han parecido posibles de imitar. Sin embargo, tal vez no es casualidad que Víctor diga que este profesor "enseñaba" los cuentos de autores famosos y luego les mandaba a redactar. Al decir que les enseñaba, me parece advertir una cierta intención de parte del profesor de dirigir la observación que los estudiantes harán de los textos hacia los aspectos que le parecieran importantes en el proceso de análisis y que evidentemente trascienden, en este caso, a las recitaciones tristemente típicas del tema, el asunto, los personajes y sus caracterizaciones, así como algún comentario general sobre la vida del autor y su época. Este acercamiento a la lectura como escritores me parece esencial para que la relación entre ambos procesos, establecida naturalmente, sea captada y aprovechada por los que los practican. Escudriñar el texto producido por los autores estudiados buscando claves, descifrando códigos ocultos que puedan darles a los lectores herramientas para escribir. Me pregunto en cuántos de nuestros salones de clase se practica así la discusión de las obras

asignadas. Sería una excelente tarea para investigación futura.

La segunda actividad que menciona Víctor como útil para mejorar las destrezas de redacción es, una vez más, la práctica frecuente del proceso de composición, a lo que añade un comentario sobre la necesidad de que se corrijan los trabajos y se señalen los aspectos que deben mejorarse.

Según su experiencia, Vilma opinó que las actividades que se prestan más para mejorar las destrezas de composición son las siguientes:

Quizás que te den cosas para pensar.
Cuando uno escribe sobre la opinión
de uno, yo creo que es más fácil.
Que uno escriba sobre lo que uno pien-
sa, como una pregunta y que tú la con-
testes. Que te digan algo para pensar.

Es sugestiva la declaración de Vilma porque, al dar por sentado que escribir sobre nuestra opinión "es más fácil" parte de una premisa que puede ser cierta en un gran número de casos como el de ella, pero no en todos. Si consideramos que para enfrentar cualquier tarea de redacción se requieren conocimientos del tema a desarrollar como del discurso, sería lógico pensar que al expresar una opinión nuestra sobre algún asunto nos quitamos el peso de una búsqueda de información demasiado exhaustiva. El conocimiento necesario está dentro de nosotros y ello facilita las probabilidades de acceso a él. Por otro lado, aun cuando parezca muy lógico su planteamiento, la experiencia de algunos investigadores ha demostrado que, a diferencia de los adultos maduros, en el caso de niños de edad escolar, la información que

se guarda en la memoria no está disponible fácilmente para todos y que algunos niños ni siquiera pueden identificar aquellos temas de los que saben mucho, de los temas que conocen poco (BEREITER & SCARDAHALIA, 1982, pp. 17-18). Si la adolescencia es una etapa de crecimiento y transición entre la niñez y la adultez, cabría la duda de que todos los adolescentes hubieran rebasado y superado los límites que el propio desarrollo impone a sus capacidades para utilizar la información de su memoria en un escrito de opinión sobre algún tema. Con todo lo dicho no pretendo desestimar la idea de Vilma sobre la utilidad de asignar las composiciones de opinión, sino más bien matizarla a la luz de los hallazgos de estos autores.

José está de acuerdo con todos los demás participantes en el estudio en cuanto a la importancia de que se practique la redacción en el aula si se desea mejorar la composición. El dijo:

¿Y cómo tú aprendes el arte de escribir?
Pues escribiendo, tomando la imaginación
y todo lo que tengas en comparaciones...
describimos al propio maestro, cómo lo
veíamos. Dijimos que era un ser de poca
estatura y gran boca y cosas así. Des-
cribimos a los mismos estudiantes y cosas
así.

Este estudiante ofrece algunos ejemplos sencillos de cómo aprovechar "la imaginación y todo lo que tengas" en el ejercicio de la composición en clase, como único camino que conoce para aprender "el arte de escribir". Pienso que, ciertamente, dar a los alumnos oportunidades de manifestar y desarrollar su imaginación y su fantasía a través de sus composiciones es saludable y

necesario. VYGOTSKY (1982) ya había advertido en sus ensayos psicológicos que: "su comprensión nos permitirá ver en la imaginación no un divertimento caprichoso del cerebro, algo prendido del aire, sino como una función vitalmente necesaria" (p. 15). Veo con lástima la injustificada subordinación de la poderosa imaginación y creatividad de nuestros estudiantes a las actividades más técnicas, cuantificables y prácticas como si el ejercicio de la creatividad y el poder de la imaginación no fuesen necesarios para sus vidas. Separamos la imaginación de otras funciones mentales que relacionamos más con los procesos intelectuales necesarios para adquirir y manejar los conocimientos sobre el mundo real. A esta separación se opone VYGOTSKY (1982): "Cuanto más vea, oiga y experimente [el niño], cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación" (p. 18).

Para responder a la pregunta de cuáles eran las actividades que se llevan a cabo en el aula que pueden contribuir más a mejorar las composiciones de los alumnos, Enrique explicó:

...en la ortografía si tienes buenas bases,
es como en la misma composición. Si a tí
desde chiquito te están enseñando a escribir,
escribir, escribir cosas, tú vas adquiriendo
diferentes experiencias, diferentes ideas de
cómo escribir. Mientras que si tú llegas a
sexto grado y te sientan: "Okey, vamos a es
cribir una composición de cinco párrafos".
"¡Ah!, cinco párrafos, todo eso!" Mientras
que una persona que está desde el primer gra
do, que ya están empezando a escribir, están
escribiendo, escribiendo cinco párrafos, "¡a,

ta, ta; ya, tenga".

Dar un repaso cada año. Indirectamente si el estudiante lo necesita o no, porque eso a la larga va a ser beneficioso para las personas. Porque, por ejemplo, todo el mundo tiene que escribir en algún tiempo, una carta o algo, tiene que escribir.

En el caso de Enrique, él considera que la práctica frecuente de la redacción desde temprano (primer grado) ayudará a que el individuo domine su proceso de composición porque le permite adquirir experiencia en el proceso e información de cómo llevarlo a cabo. He observado durante las entrevistas que este alumno relaciona mucho la redacción con la ortografía, particularmente. En su comentario para esta subcategoría se puede notar también esa asociación, pues menciona "las bases" de la ortografía y entendí en nuestra conversación que el repaso que recomienda cada año tiene más que ver con las reglas ortográficas que con otros aspectos, ya que comentó su experiencia con un antiguo profesor que dio por sentado que ellos conocían las normas ortográficas y él se sintió ignorado por él cuando entendía que necesitaba ayuda, principalmente con los acentos y se sentía incapaz de resolver su deficiencia autónomamente.

Esta subcategoría nos presenta, en resumen, el siguiente panorama:

- *1. En la mayoría de los casos estudiados (9 de 10), los alumnos señalaron la necesidad de la práctica frecuente de la redacción en clase como una actividad estrechamente relacionada con el dominio

de sus procesos de composición y, por ende, la mejora de sus trabajos escritos.

•2. Esta práctica de la redacción no debe darse en un vacío como el que pueden suponer los temas sugeridos por un texto, (muchas veces extranjero), sino en el contexto de temas que interesen o afecten a los alumnos y, preferiblemente, en el marco de discusiones suscitadas en el aula que permiten la facilitación del subproceso de planificación esencial a la tarea de componer.

•3. Se estableció repetidamente la relación entre la lectura y la redacción como procesos que se apoyan mutuamente de varias maneras:

- la lectura sirve de fuentes para que el alumno pueda recopilar la información necesaria para desarrollar un tema en la composición
- la composición permite al alumno enterarse del grado de comprensión que tiene sobre un tema leído, además de propiciar el que éste "caiga en la cuenta" de nuevas asociaciones y conexiones en la red de sentido que va tejendo entre el texto leído, su experiencia y las posibilidades a las que su imaginación pueda acceder.
- la lectura ofrece modelos para imitar en muchos

aspectos: uso de la puntuación con intenciones específicas, vocabulario, uso del doble sentido o la entrelínea, estructuras, y las innumerables particularidades del estilo de los autores que se estudian

*4. La mitad de los alumnos participantes (5 de 10) recalco la incidencia de las discusiones en el aula sobre la composición por razones como las siguientes:

- pueden facilitar las operaciones de generación y organización de las ideas que inician el proceso de redacción
- extienden el margen de oportunidades que tienen los alumnos de comprender y comprobar la existencia de múltiples puntos de vista en relación a un tema y probablemente los hacen más conscientes de la audiencia que puedan tener sus argumentos

*5. Dos de los alumnos entrevistados apuntaron la necesidad de que se corrigieran rigurosamente las composiciones de los estudiantes para que éstos pudieran saber específicamente qué aspectos de sus trabajos debían mejorar

*6. Dos estudiantes señalaron la conveniencia de incluir preguntas de discusión en los exámenes que verdaderamente demostraran el conocimiento de los temas, además de servir como práctica de la redacción

*7. Uno de los diez alumnos participantes mencionó el repaso anual de la ortografía y otras reglas del lenguaje como

útil para mejorar las destrezas de composición

- 8. Una de las estudiantes declaró que era importante estimular al alumno a razonar en clase, planteándole temas que requieran discurrir y utilizar su juicio crítico
- 9. Una alumna señaló que, a pesar de que algunas experiencias en el aula parecían ser mejores que otras para mejorar las composiciones, era el conjunto de todas las experiencias el que contribuía al dominio del proceso de redacción

▼ Subcategoría A.3.2: Actividades que no contribuyen a mejorar las destrezas de composición

Bajo esta subcategoría se agrupan las respuestas de los estudiantes participantes sobre las actividades realizadas en el aula que no ayudan a mejorar las destrezas de composición de los alumnos o que, directa o indirectamente, entorpecen el desarrollo de las mismas.

La opinión de Alfredo sobre este particular fue la siguiente:

Yo creo que en las clases en que realmente se habla de datos ya establecidos, de datos fundamentados ya, por ejemplo, las ciencias. Yo creo que en esas clases a uno no se le da la oportunidad de expresarse, porque son cosas que ya están ahí, cosas que se supone que uno se meta en la cabeza y seguir andando.

Aquí es evidente la crítica que hace este alumno a la enseñanza-aprendizaje de tipo memorístico, de "cosas que se supone que uno se meta en la cabeza", datos que no admiten

discusión ni cuestionamiento. A pesar de que Alfredo da como ejemplo situaciones de la clase de ciencias por ser ésta una de las disciplinas del saber más "exactas", he observado durante mis años en la enseñanza muchas clases de otras materias en las que el profesor ha optado por un enfoque memorístico entre muchas otras alternativas más interesantes. Obviamente, este enfoque sólo da lugar a la reproducción o devolución de los contenidos en el papel del examen, negando la posibilidad de exploraciones de los temas que trasciendan la repetición mecánica así como la práctica de la composición para descubrir significados y relaciones entre las ideas.

Según Teresa, la siguiente situación también perjudica el desarrollo de las destrezas de composición escrita:

Que el maestro sea de los que hable,
que no sea de los maestros que todo
lo copian en la pizarra y uno tiene
que copiar y eso. Es una forma monó-
tona y uno se cansa y como que empieza
a odiar la clase.

La alumna advierte contra el abuso de la copia de la pizarra y sus consecuentes efectos en el clima de la clase.

Por su parte, Tamara considera el trabajo en grupos pequeños poco productivo y cito:

Hay veces que forman grupitos pequeños
que se supone presentan un trabajo gru-
pal, pero en mi vida aquí jamás hemos
hecho nada productivo en esos grupitos.

El comentario de Tamara criticando el trabajo grupal podría sorprender a quienes están convencidos de las ventajas de este método que tanto auge ha tomado en años recientes para la

enseñanza-aprendizaje de todas las materias y destrezas, incluidas las de comunicación escrita. Sin embargo, DI PARDO & FREEDMAN (1988) llegan a conclusiones muy iluminadoras respecto a este método que podrían muy bien explicar las palabras de esta alumna. Según estas autoras, existe mucha confusión en torno al trabajo en grupos, por lo que es indispensable más investigación al respecto y un marco conceptual que reciba e informe esa indagación (p. 121). Muchas circunstancias inciden en los resultados de los grupos de trabajo, como por ejemplo, la intención de la tarea, la naturaleza de la interacción entre los pares, el procedimiento y los controles que se imponen al mismo, entre otros. Por eso es imposible generalizar las bondades ni las desventajas del trabajo en grupos pequeños.

►Una queja frecuente de los alumnos cuando se utiliza este método en clase es que los estudiantes con menos dominio de los temas o las destrezas requeridas para realizar la tarea adoptan una actitud más pasiva y menos participativa, lo que coloca el peso de la responsabilidad sobre aquellos alumnos más adelantados. Desde el punto de vista de los estudiantes, esto suele considerarse injusto. Sin embargo, esta circunstancia, que no es totalmente inevitable, podría ser más "productiva" de lo que pueda parecerle a Tamara, ya que la experiencia de trabajar con compañeros que conocen mejor las maneras de abordar los temas y los procedimientos para llevar a cabo una tarea específica podría ayudar a los alumnos menos diestros a encontrar caminos alternos para realizar trabajos futuros. DI PARDO & FREEDMAN (1988)

utilizan las teorías de VYGOTSKY (1978) sobre el aprendizaje como punto de partida para comprender las ventajas que puede tener el grupo pequeño. VYGOTSKY plantea que el aprendizaje es el resultado de la interacción social y que implica la adquisición de destrezas cognitivas que van un poco más allá de la etapa de desarrollo del individuo. El aprendizaje, por tanto, se da mediante actividad social en la próxima zona de desarrollo. Entiendo por zona "la distancia entre el nivel de desarrollo [del individuo], determinado por su solución de problemas independientemente y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la solución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con pares más capacitados" (VYGOTSKY, 1978, p. 86). En esa zona próxima, según este autor, se localizan las funciones en proceso de maduración, en etapa "embrionaria", a las que accederán mediante la actividad social. Así, VYGOTSKY llega a la conclusión de que, "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños crecen hacia la vida intelectual de aquellos que los rodean" (p. 88). De este principio teórico surge la analogía del "andamio" utilizada por BRUNER (1978) y ampliada por CAZDEN (1979) para representar el proceso de aprendizaje descrito por VYGOTSKY (DI FARDO y FREEDMAN, 1988, pp. 129-130).

En el caso particular de Tamara, quien parece sobresalir en comparación con gran parte de sus compañeros de clases, no es raro ni sorprendente que le parezca inútil el trabajo en grupos pequeños. Ello no implica, sin embargo, que la experiencia sea

igualmente inútil para los que comparten labores junto a ella en el grupo de trabajo.

Cuando le pregunté a Víctor cuáles actividades le parecía que no contribuían a desarrollar las destrezas de composición de los alumnos, él contestó:

Yo creo que cuando mandan a hacer una composición o un ensayo que no es tema libre entonces ese tema no va con la personalidad de uno y que no tenga variantes. Por ejemplo, si el maestro pide que se escriba sobre la guerra, un tema específico así, que no toma otro giro, es un punto rígido, que no es sobre lo religioso de la guerra, como que tiene que ser algo en específico y si a uno no le gusta, pues uno lo tiene que escribir "empujao".

La imposición de un tema demasiado específico que no permita rodeos interesantes en el caso de que al alumno no le guste es, para este alumno, limitante y no lo estimula a involucrarse en el proceso de composición.

Según Ana, otro tipo de imposición es igualmente contraproducente, a saber:

Por ejemplo, imponerle, imponerle... un trabajo bien largo que se convierta en algo tedioso... que se haga demasiado largo para el tiempo que uno tiene y no le puede coger fobia o algo.

La aversión o el disgusto que pueda sentir un alumno ante la tarea de componer puede interferir con el desarrollo de sus destrezas de redacción (SMITH, 1984, p. 2). Tanto la imposición de un tema que resulta demasiado incómodo como la limitación del tiempo para componer son circunstancias que podrían matar, en

algunos casos como los mencionados, el "gusto" por la composición. Considero esto muy peligroso y sumamente importante, pues si se entiende la composición como un proceso que siempre se puede comprender y dominar mejor, tendría más interés entusiasmar al estudiante con el desarrollo de sus destrezas como uno continuo en lugar de evaluar el producto de su esfuerzo en un momento dado. Por lo tanto, eliminar las posibilidades de satisfacción que puedan derivar los alumnos al escribir, mediante imposiciones arbitrarias, es un riesgo considerable.

Enrique también opinó que las tareas de redacción demasiado largas para el tiempo concedido son perjudiciales. El respondió:

Estar muy pendiente...al tiempo, en vez de estar pendiente a lo que estudié o a la pregunta.

...Y eso a mí me pasa mucho con los puntos, como te decía. Porque yo sabía, mira, todas las líneas están mal, están muy largas, las puedo acortar, pero no puedo, no puedo estar pendiente a acortarlas, tengo que acabar de decir lo que voy a decir. Lo tengo aquí; entonces cuando acabo, olvídate, se tiene que ir así...

En las palabras de Enrique se expresa claramente la ansiedad que le puede producir a algunos alumnos tener la presión de un plazo de tiempo demasiado breve para realizar una tarea de composición. Lo que me parece más significativo de su ejemplo es que parte del conocimiento que el alumno tiene para mejorar su trabajo luego de revisarlo no llega a ser utilizado porque el tiempo no le alcanza. Es fácil imaginar cuán frustrante sería una situación como ésta para el estudiante que

entrega su papel al vencer el plazo establecido sin haber podido completar el proceso.

Desde la perspectiva de Isabel, las actividades que no contribuyen a desarrollar las destrezas de composición son las siguientes:

Quizás los exámenes ultraobjetivos que no se sabe lo que quieren probar y lo que se supone que uno haya aprendido. Porque se le está dando más importancia a los detalles de un tema específico y no [a] la esencia de lo que uno va a retener. Que cuando uno escribe uno tiende a... como que uno entiende mejor el tema...

De igual manera que varios de los alumnos participantes declararon en la anterior subcategoría que los exámenes de discusión eran una buena práctica para el desarrollo de las destrezas de redacción, ahora Isabel expresa que lo opuesto, es decir, los exámenes objetivos de respuestas breves y exactas, no contribuyen al dominio del proceso de composición. Curiosamente, no indica esta alumna que sea la ausencia de texto o discurso la limitación más grave de este tipo de exámenes, sino el hecho de que se trastoca la importancia o la jerarquía de los aspectos dentro de un tema, "dando más importancia a los detalles... y no a la esencia de lo que uno va a retener". Probablemente esto es así porque el criterio que gobierna la preparación de los exámenes objetivos suele ser, inevitablemente, la posibilidad de expresar las respuestas a las preguntas planteadas de manera breve y precisa. Queda clara la grieta por donde pueden filtrarse hacia el olvido los asuntos de mayor interés e importancia en

un gran número de casos.

Para Vilma, no obstante, lo peor que puede hacerse en el aula para que no se desarrollen las destrezas necesarias para la composición es:

Que a uno no lo obliguen a escribir.
Hay mucha gente que está en cuarto año
y todavía tiene esa fobia a escribir.

Partiendo de su propia experiencia, pues dijo haber padecido de la "fobia" que señala, esta alumna llegó a la conclusión de que la práctica de la redacción en clase es necesaria, sobre todo si a los estudiantes no les gusta escribir. No obstante, debo comentar que en el caso de Vilma, según ella misma lo relató anteriormente en nuestra entrevista, no fue sólo la práctica de la composición lo que contribuyó a eliminar su aversión a redactar, ya que ella recalcó la importancia que había tenido en su comprensión del proceso de composición el seminario de verano al que asistió en el Massachusetts Institute of Technology de Estados Unidos, cuando terminó el décimo grado. De manera que sería razonable reconocer la posibilidad de que haya sido tanto la práctica frecuente como las experiencias iluminadoras del proceso mismo las que la permitieron a Vilma acumular los conocimientos necesarios para ver la tarea de componer como una completamente natural, inmerecedora de la antigua fobia.

Estoy de acuerdo con esta estudiante en que no se puede esperar desarrollar destrezas de comunicación escrita si no se coloca a los alumnos ante la necesidad de escribir, pero es importante, a mi modo de ver, hacer hincapié en que no todas las

tareas de redacción que se asignan en las clases suponen una oportunidad igual de entender y dominar el proceso de composición.

El resumen de las actividades mencionadas por los alumnos entrevistados bajo esta subcategoría, en la que se pretendía discutir estrategias que no aportan al desarrollo de las destrezas de composición, es el siguiente:

- *1.el manejo único de datos establecidos y previamente fundamentados, que no dejan espacio a la discusión en clase
- *2.el monólogo del profesor
- *3.las clases en que sólo se copia de la pizarra
- *4.el trabajo en grupos pequeños
- *5.la imposición de temas poco interesantes o demasiado específicos para la redacción
- *6.la imposición de una longitud poco razonable a la composición
- *7.la limitación poco razonable del tiempo en relación a la tarea de redacción
- *8.los exámenes completamente objetivos
- *9.que no obliguen a escribir

▼Subcategoría A.3.3: Estrategias o rutinas aprendidas en clase que se usan en el proceso de composición

Al recopilar información sobre las estrategias o rutinas aprendidas en clase que los alumnos entrevistados usan en su

proceso de composición habitualmente, he intentado estudiar más de cerca la relación entre las experiencias en el aula y el desarrollo de los alumnos como escritores autónomos.

Cuando exploramos esta subcategoría, Vilma ya me había dicho que en algunos trabajos más complejos utilizaba el bosquejo para organizarse, aunque éste era uno muy informal que ajustaba a su necesidad del momento sin imponerse la estructura específica que le enseñaron en la escuela. Luego dialogamos un poco más sobre el tema y ella añadió:

Como actividad así, "brain storming"
[torbellino de ideas], aunque sólo ha
sido más últimamente... escribir cual-
quier cosa en un papel y después de
eso sacar...

►La estrategia del torbellino de ideas pretende ayudar al alumno a tener un mayor control de las operaciones de generación y organización de las ideas, durante el subproceso de planificación, al componer. A pesar de que hay varias versiones de la misma, la más común parece ser la que consiste en sentarse frente a un papel en blanco, lápiz o bolígrafo en mano, concentrarse en algún tema y comenzar a escribir todas las palabras o frases que puedan surgir en nuestra mente, indiscriminadamente. Cuando ya no surgen ideas nuevas, se repasa lo que se anotó en el papel y se comienzan a establecer relaciones entre palabras, frases y un contexto que las une. Luego se trata de escribir oraciones completas sobre dichas relaciones y se van eliminando aquellas palabras o frases de la lista original que resulten absurdas o innecesarias. Poco a poco se van desarrollando ideas y dis-

tribuyéndolas en párrafos distintos, hasta completar el primer borrador del escrito. Aunque es un apoyo para esta fase del trabajo, es evidente que sólo funciona como estrategia para la búsqueda en la memoria de información que esté almacenada ahí de antemano. Si el tema es totalmente desconocido para el alumno, el torbellino de ideas sólo será útil para buscar maneras ingeniosas de burlar la atención de la tarea, o de rodearla.

Isabel tiene recuerdos más vívidos de la procedencia de algunas de las estrategias que pone en práctica al componer. Nuestro diálogo fue así:

Isabel- Yo recuerdo mucho al profesor Cruz... en noveno grado que decía que uno no podía escribir una oración de más de dos líneas de largo. O sea, yo entendí después con el tiempo y practicándolo así mismo, pues entendí que eso ayudaba a ser conciso y a no "babear" mucho. como se dice por ahí.

Entonces el profesor Rohena que me ayudó a darle énfasis a la organización de las ideas y que tenía que haber un párrafo de introducción que dijera de todo lo que yo voy a hablar, qué voy a probar, cuáles es mi propósito y a usar esa conclusión, a decir por qué, lo que ya probé y a qué conclusión llegué. Eso es, básicamente, lo más importante.

Dinah- Tú dices que tú usas como un bosquejo o un tipo de esquema, al hacer la planificación de tu trabajo. ¿Cuándo tú empezaste a relacionarte, por ejemplo, con el bosquejo como un instrumento para tú organizar tu pensamiento?

Isabel- No recuerdo. Yo siempre hacía listas, pero la organización sí, pues cuando cogí clases de noveno grado en adelante.

Dinah- ¿Ya como bosquejo?

Isabel- Sí.

Dinah- Porque al hacer listas de todas maneras le estás impartiendo cierto orden al pensamiento. O sea, que ya ahí tenías, digamos, que el embrión del bosquejo, ¿no?

Isabel- O sea, ahí lo que me faltaba fue lo que me enseñó Röhena, que era que no estaba dándole toda la información a cada parte, toda la información necesaria para que estuviera perfecto, completo.

Al examinar las palabras de Isabel, se puede concluir que ella cree haber aprendido en las clases de los dos profesores mencionados, varias estrategias para la organización de sus trabajos, como el uso del bosquejo y el manejo de una estructura retórica que sirviera de guía para la presentación al lector del escrito. Llama la atención, cuando explica que su profesor de noveno grado les decía que no se podían escribir oraciones de más de dos líneas, que fuera tiempo después y luego de mucha práctica que Isabel comprendiera la razón de ser o el beneficio de esta recomendación de su maestro. Es decir que en el momento en que el profesor impone esa directriz, bastante arbitraria, la alumna no la comprende a cabalidad, pero cuando se familiariza más con el proceso de composición y con los criterios para su evaluación, logra comprender la intención de la recomendación.

Enrique le dio algunas vueltas a la pregunta de qué estrategias o rutinas aprendidas en clase él utilizaba en su proceso de composición, como si se le hiciera un poco difícil señalarlas. Por último, se expresó así:

Sí no me equivoco, cuando llegué aquí a

séptimo grado yo sabía un poquito de la escuela elemental de donde yo venía. Pero no era una cosa así, porque no la utilizábamos para nada, sino un bosquejo es esto, tú sabes; dividir, por ejemplo, un tema, divides ese tema en subtema y ese subtema lo puedes dividir en subtema.

...Siempre me acuerdo que a la larga en esta escuela llegan a utilizar el bosquejo. Tú necesitas un bosquejo para organizarte. Fíjate, eso yo ni en séptimo, ni en octavo lo utilizaban, ni en noveno. Yo lo vine a utilizar este año. A la verdad que este año es que lo vengo a utilizar bien utilizado. Organizarme, "Mira, voy a utilizar esto"...Si lo presentaban [el bosquejo]. Por ejemplo, en historia lo utilizan mucho, porque en historia casi siempre ponen mucho material para ver las ideas fundamentales de, por ejemplo, cómo influenció en Puerto Rico la llegada de los españoles, pues tú ves diferentes fechas, qué sé yo. "Pues, mira, pasó esto". "¿Quién era ése?" Se utilizaban, pero nos lo daban. Se utilizaba para que nosotros viéramos unos puntos, ...pero no lo utilizaban para que nosotros utilizáramos el bosquejo...para llegar a una composición.

El bosquejo es la estrategia que Enrique usa al componer y que puede relacionar de algún modo con las experiencias en los salones de clases. Aparentemente hasta este año, su último de escuela secundaria, sólo se le había presentado el bosquejo como modelo y lo había usado muy poco por iniciativa propia o como parte de la planificación de sus composiciones. Lo más frecuente, según él, era la presentación de información bosquejada a los alumnos, como el ejemplo que da de las clases de historia en la que el bosquejo permitía resumir lo más importante del material bajo estudio y relacionar unos y otros datos, posibilitando una

visión panorámica de una época, una región, etc. Hacer posible esa visión del conjunto de lo que presentará en sus composiciones es precisamente el servicio mayor que, según Enrique, rinde el bosquejo. El conocimiento del conjunto le permite desarrollar mejor cada una de las partes de su trabajo.

Ana opina que aprendió en clase otra estrategia que utiliza al componer, a saber:

Como el formato ese de "How To Write a Composition", que, que tenga bien claro, que incluva las partes de cada párrafo.
Yo cogí el examen donde hay una parte escrita y cuando lo abrí me dije, "Adiós, como que eso salió de "Composition" y me fue bien. Era como un "essay" de "Composition" [clase de "Composition Writing"]... como que lo hice sin darme cuenta. Mencionaba específicamente, bien específicos, los puntos que iban a tocar en los párrafos...

El ejemplo que ofrece Ana de una estrategia practicada en clase (en este caso una serie de ellas) que ha utilizado luego en sus composiciones merece comentario, ya que se trata de uno muy particular. Ana dice que fue en un examen (de las pruebas competitivas que se administran para ingreso a las universidades norteamericanas) en el que se percató de que se le pedía que llevara a cabo una composición siguiendo el formato de la guía usada en su clase de composición en inglés. Ella sintió que sus experiencias en clase con la guía la habían preparado para realizar esta tarea satisfactoriamente. Dado que estas pruebas se administran a los estudiantes de toda la nación norteamericana, sería lógico pensar que los manuales para la enseñan-

za-aprendizaje de la composición publicados en Norteamérica se dirijan, precisamente, a facilitar esa tarea al momento del examen. Ello explicaría la semejanza entre la práctica en clase y la comprobación de las destrezas en el examen. Hubiera sido más interesante saber cómo esa misma práctica, usando la guía de la composición en inglés incide en la composición libre, por ejemplo, y en el idioma vernáculo de estos alumnos, que es el español.

Al preguntarle a Víctor cuáles estrategias practicadas en las clases él usaba al componer por su cuenta, contestó:

Yo creo que el cómo empezar con mis párrafos. Cuando busco el tema, sigo lo típico, lo de los cuatro párrafos esos. Tema, desarrollo, y conclusión.

De modo que es la consciencia de una cierta estructura lo que este alumno piensa que ha aprendido en clase, de todo lo que habitualmente hace al componer. Es curioso que mencione cuatro párrafos, como si ello de por sí fuera reglamentario, ni uno más, ni uno menos. EMIG (1971) se queja mucho en su estudio de casos sobre los procesos de composición de estas nociones arbitrarias acerca de los escritos que captaban muchas veces los chicos en sus clases sin que tuvieran una razón de ser sólida ni fundamentada. Entiendo que cuando se refirió Víctor a la función de cada uno de los cuatro párrafos dentro del trabajo, llamó "tema" a lo que sería una introducción del tema a tratar, que es lo que generalmente se dice importante en el párrafo de inicio.

El caso de Tamara es muy interesante, porque lo que ella

recuerda que le han enseñado como estrategia relacionada con la composición es el bosquejo, pero no suele usarlo, aunque puede reconocer sus ventajas. Esa parte de nuestro diálogo fue así:

- Dinah- ¿Cuándo es la primera vez que oyes hablar de bosquejo, de que existe un esquema que se llama bosquejo, que te enseñen la manera en que se hace un bosquejo?
- Tamara- Fue aquí en la "High", pero específicamente no me acuerdo, debió ser en séptimo.
- Dinah- Después que se te explicó lo que era el bosquejo y que más o menos tú aprendiste a reconocerlo, ¿se te pidió que lo usaras muchas veces?
- Tamara- Sí.
- Dinah- ¿Pero hoy día para componer no lo utilizas?
- Tamara- Porque para la clase...
- Dinah- Fíjate, es algo que te ha aconsejado ella [la profesora de español] para desarrollar el tema, porque ella no te pide el bosquejo, ¿no?
- Tamara- No. Yo me doy cuenta de que es mejor hacerlo, que de verdad uno se organiza más.

Sin embargo, esta alumna no acostumbra utilizar el bosquejo, aunque se da cuenta de su valor como estrategia para organizarse.

Teresa, ante la interrogante de cuáles estrategias aprendidas en clase ella usa conscientemente al componer, expresó:

Lo de la estructura y en inglés nos enseñaron siempre sobre el "topic sentence", la gramática. Yo creo que eso.

Al referirse al "topic sentence", despertó mi interés por saber por qué se refería a la oración temática con el término en inglés, por lo que se suscitó el diálogo siguiente:

- Teresa- Siempre, todos los años lo enseñan en inglés, todos los años lo enseñan. ...En inglés nos enseñan mucho más gramática también.
- Dinah- Cuando tú estás escribiendo en español, ¿utilizas también lo que aprendiste de "topic sentence" en inglés o no lo utilizas?
- Teresa- No.
- Dinah- ¿Por qué?
- Teresa- No sé. Cuando tú vas al inglés automáticamente lo haces.

Se me hace difícil pensar que las estrategias que se utilizan conscientemente para componer en un idioma no incidan de alguna manera en la composición en el otro idioma, aunque sea inconscientemente.

Carmen, por su parte, no mencionó estrategias específicas que use al componer y que relacione con las experiencias de enseñanza-aprendizaje en las clases. Sólo a veces utiliza el bosquejo y de forma limitada. Sobre todo esto, explicó:

Depende de lo que estoy escribiendo. Si es un ensayo académico, pues sí, tengo que...pero no hago mucho bosquejo, yo lo que hago es escribir, más o menos. En que depende de lo que estoy escribiendo...
O sea, si es académico yo odio escribir,
yo no estoy para escribir cosas académicas,
y tengo que mejorar eso, porque ahora en "college" [colegio] voy a sufrir. Pero si es académico y tengo que incluir alguna información, pues algunas veces lo hago (el bosquejo). Pero el resto del tiempo,
no, el resto del tiempo por más que me

organizo, pues lo pienso, escribo un "draft" (borrador) y después, pues a editar, que empiezo a cambiar de orden, elimino cosas, añado cosas.

MURRAY (1982) cree que se escribe para descubrir lo que se tiene que decir. También ZAMEL (1983) parece coincidir con este punto de vista cuando presenta argumentos en contra del bosquejo minucioso y estricto porque, según ella, va contra la naturaleza heurística del proceso de composición. Ambos autores respaldan, a mi modo de ver, la manera como Carmen compone cuando prescinde del bosquejo. Es cuando trabaja sobre un contenido más académico que esta alumna utiliza la estrategia del bosquejo para organizar sus ideas, lo que no me sorprende, pues, lamentablemente, en nuestras escuelas se interpreta a menudo como académico el trabajo que consta fundamentalmente de la repetición de unas ideas y conceptos discutidas en clase. Tal vez por esa razón el proceso heurístico ya está limitado y Carmen justifica o entiende mejor el uso de un bosquejo bajo esas condiciones.

Sobre las estrategias que utiliza al componer que cree haber aprendido en la escuela, Alfredo comentó:

Bueno, yo creo que yo puedo citar directo dos casos. En ~~estaba grado~~, cuando estaba cogiendo ~~pre-química~~ la maestra de ciencias ~~ese día cogió la clase para leer los trabajos~~ para que nosotros viéramos los disparates ~~que habíamos dicho~~ y cómo el no haber leído ~~antes~~ había dañado tanto el trabajo, pues realmente nadie estaba prestando atención ~~a lo que se hizo en el seminario~~. La señora empezó a leer y nosotros nos reíamos de nuestros mismos disparates, pues era increíble.

En ~~español~~ del cuarto año la maestra de ~~español~~ nos dijo que primero lo mejor, a

nivel de monografía, era bueno, por ejemplo tomando una obra literaria, en el primer párrafo dar una introducción breve sobre el tema general que se va a cubrir, ubicando la novela primero en tiempo y espacio y todo eso, dar una pincelada del tema general que uno va a decir y luego, pues ir haciendo un bosquejo más o menos acerca de todos los puntos cosa de no tener que volver hacia atrás y atacar otra vez el punto y volver a mencionarlo en otra parte... Una secuencia lógica. Muchas veces uno escribe y no tiene orden ni nada. Es bueno, pues, mantenerse en un punto y terminar. Seguir con el otro párrafo y terminarlo, y así.

Tal parece, por lo que dice Alfredo, que considera importante el que su profesora de ciencias de octavo grado llamara su atención sobre la necesidad de releer sus trabajos, hábito que desarrolló y conserva. También cree que su profesora de español de cuarto año lo ha hecho más consciente de la estructura lógica de un trabajo monográfico, así como de la conveniencia de usar el bosquejo para desarrollar las ideas dentro de ese formato.

Indagué un poco más sobre el origen de la familiaridad de este estudiante con el bosquejo, por lo que amplió su explicación de la siguiente manera:

Sí, el bosquejo desde los primeros grados. Yo lo uso así sin que los maestros digan desde noveno grado. Es un esquema sencillo que tenga bastante flexibilidad cosa de que... Pero tampoco así bien generales. Pues a modo de que cada palabrita que yo pongo aquí es un párrafo en el trabajo que yo estoy haciendo. Yo creo que es así más o menos.

Sí, el bosquejo le da una organización de ideas increíbles.

La experiencia de Alfredo con la estrategia del bosquejo es

reveladora en su caso particular. Parece que los profesores lo pusieron en contacto con el concepto y la estructura desde los primeros grados, sin embargo, no es hasta noveno grado que usa el bosquejo por iniciativa propia. Mucho más tarde, en el último año de secundaria, es que integra esta estrategia a la serie de destrezas necesarias para realizar un trabajo de mayor envergadura, como la monografía de su clase de español. De manera que, aunque Alfredo conoció temprano el bosquejo, tuvo que madurar un poco en su proceso de composición antes de poder usarlo cabalmente.

Como resumen de esta subcategoría, señalo que:

- *1. Seis (6) de los diez (10) alumnos entrevistados mencionaron el bosquejo como una estrategia aprendida en clase que aún utilizan al componer, aunque su uso está condicionado por la naturaleza de la tarea.
- *2. Existen, en la mayoría de los casos, diferencias significativas entre la estructura "formal" del bosquejo aprendida en clase y la estructura que usan los estudiantes habitualmente, que es un esquema informal, flexible y adaptable a la situación específica de composición.
- *3. Cinco (5) de los diez (10) alumnos dijeron haber aprendido en la escuela unas estructuras retóricas básicas que les permiten organizar la presentación del escrito para un lector, con una intención particular. Las estructuras del discurso a que se refieren estos

estudiantes son relativas a la organización interna del párrafo, las partes de un ensayo o de una monografía. En ningún momento se mencionaron las estructuras de otros géneros de escritos, como la narración o la poesía. Quizás no se mencionaron estas otras estructuras porque no se les dé tanto énfasis en la enseñanza-aprendizaje como a los otros géneros más "académicos", pero esto es más una pregunta a la que responder en el futuro.

- *4. Dos (2) de los diez (10) estudiantes entrevistados piensan que adquirieron unos conocimientos y destrezas gramaticales en sus clases, sobre todo las de inglés y español, que consideran útiles e importantes para realizar sus composiciones.
- *5. Una alumna mencionó el torbellino de ideas ("brainstorming") como una estrategia que aprendió en clase y que usa habitualmente al componer.
- *6. Un alumno expresó su opinión sobre la importancia de la relectura como parte del subproceso de revisión de sus redacciones y dijo haber caído en la cuenta de dicha importancia por mediación de una ex-profesora de ciencias.
- *7. En algunos casos, como los de Isabel y Alfredo, es posible que los alumnos no comprendan los conceptos, la conveniencia o la utilidad de alguna estrategia explicada o practicada en clase en un momento dado y que algún

tiempo más tarde "redescubran" sus beneficios, cuando desarrollen mayor madurez como escritores.

▼ CATEGORIA A.4: Naturaleza interdisciplinaria de la enseñanza-aprendizaje de la composición

Algunos conocimientos o destrezas, como las tablas de multiplicar, la tabla periódica o los postulados y teoremas de la geometría se han limitado en su uso y aplicación en la escuela a unas parcelas especializadas. Para el profesor de lengua, por ejemplo, resulta poco relevante el dominio que pueda tener determinado alumno de las leyes que gobiernan la trigonometría y probablemente ni el profesor ni el alumno puedan establecer una relación entre el aprovechamiento del último en la trigonometría y su aprovechamiento en la clase de lengua. Aunque, en última instancia, todos los aprendizajes estén entrelazados, los hilos conectores entre algunos de ellos resultan poco evidentes.

El caso de las destrezas de comunicación, sin embargo, es uno muy distinto. La habilidad que un alumno tenga para comunicar sus ideas, así como para comprender las de los demás está estrechamente ligada a la adquisición, transformación y aplicación que pueda hacer de los conocimientos en todos los campos del saber. Por otro lado, las destrezas necesarias para la composición escrita y para la lectura pueden adquirirse y practicarse en el contexto de cualquier contenido disciplinar. Por eso afirmo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición, que ocupa mi atención en este estudio, es uno interdisciplinario, que

se da paralelamente en todas las materias, independientemente de que los profesores de lenguas se sientan más responsables del mismo que los otros.

En esta categoría, pues, he tratado de recopilar información que me ayude a entender mejor el conjunto de experiencias de composición que han tenido los alumnos participantes en esta investigación, en el marco de las diferentes materias. También me interesa descubrir las tendencias a componer más o menos en las diversas asignaturas, según lo que ha sido la experiencia de estos estudiantes.

Subcategoría A.4.1: Asignaturas en las que se escribe más

Dado que las respuestas a la pregunta de cuáles son las asignaturas en las que escriben más los alumnos son todas breves y exactas, he considerado adecuado presentar el resumen de las mismas mediante un simple análisis de frecuencia.

ASIGNATURA	FRECUENCIA DE RESPUESTA
ESPAÑOL	9
INGLES	8
HISTORIA	4
TEATRO	1
MATEMATICAS	0
CIENCIAS	0
ARTE	0
MUSICA	0

TABLA 4: ASIGNATURA EN LA QUE SE ESCRIBE MÁS

▼Subcategoría A.4.2: Asignaturas en las que se escribe menos

Las respuestas a esta subcategoría, como en la anterior, se resumen en el siguiente cuadro de análisis de frecuencia:

ASIGNATURA	FRECUENCIA DE RESPUESTA
MATEMATICAS	7
CIENCIAS	3
HISTORIA	1
ESPAÑOL	0
INGLES	0
TEATRO	0
ARTE	0
MUSICA	0

TABLA 5: ASIGNATURA EN LA QUE SE ESCRIBE MENOS

▼Subcategoría A.4.3: Usos de la composición como refuerzo de la enseñanza-aprendizaje en todas las materias

En esta subcategoría se recogen las descripciones que hacen los alumnos entrevistados de las tareas de redacción que suelen asignarse en sus clases en el contexto de las distintas materias.

A pesar de que había señalado las clases de inglés y de español como aquellas en las que se redactaba más, Teresa me dio como ejemplo de las tareas de redacción más frecuentes, una tarea

en la clase de inglés, a saber:

Por lo menos en inglés cogemos la mitad de un semestre para literatura o para leer ensayos, cuentos cortos. Y siempre que los terminamos nos asignan para el otro día un párrafo que hable sobre lo que se ha discutido en clase, o que comparemos un punto con el otro, un párrafo.

La tarea que ha explicado Teresa es muy afín con las bitácoras de aprendizaje ("learning logs") y con las bitácoras o diarios de lectura ("reading logs") promovidas por los programas de redacción a través del currículo (Writing Across the Curriculum) en Norteamérica. Se conocen como bitácoras de aprendizaje los cuadernos donde los alumnos deben escribir cada día, durante aproximadamente cinco minutos, un breve comentario o explicación sobre lo que se ha dado en clase. Por otro lado, en las bitácoras o diarios de lectura se dividen las hojas de un cuaderno a la mitad con una línea y se escriben al lado izquierdo de la misma las ideas más importantes expresadas en la lectura y a la derecha los comentarios del lector sobre esas ideas. El propósito de ambas estrategias es aclarar las ideas de los alumnos respecto a los conocimientos que van adquiriendo, darles la ocasión de integrarlos adecuadamente al cuerpo mayor de conocimientos que ya dominan, permitirles cobrar consciencia de los temas que no han comprendido bien y brindarle a los profesores la oportunidad de tomar el "pulso educativo" de la clase (SANDERS, 1985, p. 7).

Alfredo señaló que el tipo de tarea de redacción que consideraba más frecuente en la escuela era:

Pues, desarrollo de preguntas, yo creo

que es la que más se usa.

Carmen, aunque considera que se podría escribir mucho más de lo que lo hacen en las clases de español, considera que las tareas de redacción más frecuentes son:

...escribíamos una monografía, los exámenes, literatura puertorriqueña.

Enrique detalló minuciosamente sus ejemplos de los tipos de tareas de redacción que recuerda en sus años en la escuela:

...Tenemos una profesora que el fuerte de ella en la clase era hacer teatro y cuando entramos a la parte ésta que estamos hablando del Teatro de Vanguardia al Teatro del Absurdo hablamos de todas esas modalidades, pues ahí entró el tú escribir... Primero nos da... el teatro se escribe de tal manera, el teatro se escribe para ser representado y nos da una serie de personajes y nos presenta una situación hipotética y nosotros escribíamos sobre eso y si no, nosotros inventábamos nuestra propia obra; la situación hipotética y escribíamos dentro de unos márgenes que nos ha dado. Tales como tú escribir el lugar de escena y otros. Eso es un estilo.

También tenemos otro estilo que nos lo da un señor que se llama Sr. Cruz que está dando clases en la Universidad de Puerto Rico y al dicho de él era el siguiente, "Más vale la imaginación que el conocimiento". O sea, él se iba por la otra parte que tú habías mencionado: ¿de qué valdría tener todos los conocimientos de este mundo si tú tienes una triste imaginación para ponerlos en práctica y poderle encajar todas esas oraciones? El nos daba la libertad de la descripción y él hasta un día escribió que el tema es el arte de escribir.

Con otro profesor, el Sr. Rohena, él le daba una importancia bien grande a la gramática, al asunto de redacción correc-

ta por orden y en contraposición total
contra esto de un curso de redacción
computarizada aquí en la escuela a las
tres de la tarde en el cual nosotros
creamos... Al nos da la modalidad, esto
es un ensayo. Nos da el ejemplo del
ensayo y tenemos el ensayo en la mano
para ver lo que es un buen ensayo, nos
da las oraciones. El viene y dice,
 "¿Por dónde empezó este párrafo?" Todo
está regado y uno tiene que buscar el
orden, cómo era que lógicamente encajaba
una oración primero y la otra después.
Ponerlas en un orden cronológico. Ese
era un trabajo para uno ir cogiendo cons-
ciencia del orden del trabajo.

Noté que Enrique estaba refiriéndose sólo a tareas de composición en las clases de español y traté de que me contara sobre tareas en otras clases. Entonces me dijo:

Me acuerdo de un trabajo sobre el
"whiskey", que ocurrió una pelea entre
presidentes y cosas todo por impedir
el "whiskey" y el "whiskey" entonces
se empieza a manejar clandestinamente.

El [el profesor] vino y nos llama por
lista para los trabajos especiales y
nos asignaba los trabajos, nos decía
que él quería que tú escribas, te ins-
pires en la Revolución del Whiskey,
escribe algo. Todo lo que tú tienes
que hacer es redactar y si tú eres
bueno en la redacción ahí tienes tu
oportunidad de entrar y ves el cielo
y la luz para subir la nota. Yo escri-
bi sobre el "whiskey", sobre la bomba
de Hiroshima.

En lo de la bomba de Hiroshima yo lo
que hice fue que planté el caso de lo
que sentiría un ciudadano americano que
está, que se encuentra en esos momentos
en Hiroshima como un embajador simple-
mente,... durante un momento de la guerra
y tiene que salir de Hiroshima inmedia-
tamente porque va a ocurrir un bombardeo
militar allí...

Yo escribí cómo ese hombre se sentía hacia sus amigos de Hiroshima, cómo se despidió de esa gente que había conocido ahí en esa cultura. Y cuando se va alejando... él está todo el tiempo en una conversación con Dios diciendo, "Dios mío, que se acaba esta guerra, yo quiero una señal tuya". Y cuando ya se había alejado bastante que él está así bien soñoliento, bien soñoliento le dice a Dios que quiere una señal y en esos momentos él ve un rayo de luz y él dice, "Gracias", y entonces yo pongo como un corte noticioso que dice... yo había puesto en la descripción de él que ... él vio cómo el cielo se abría y el rayo de luz. Entonces pongo un corte noticioso que dice, "La Bomba de Hiroshima explotó tal y tal día, muchos espectadores dicen que fue como un rayo de luz". Y ahí lo termino.

Hice un estudio sobre la Guerra Fría que era a nivel de recortes de periódicos y vando a la Universidad de Puerto Rico.

Las primeras tres tareas descritas por Enrique fueron realizadas en clases de español de profesores diferentes. En el caso de la profesora que invitaba a sus alumnos a escribir su propia obra teatral utilizando los conocimientos adquiridos en clase sobre las características de cierto tipo de teatro, veo un ejercicio de invención, por el estilo de los propuestos por RODARI (1985). Se ofrecen al alumno unos elementos de los que necesariamente debe partir para completar el trabajo de composición. Estos elementos dados estimulan la imaginación del alumno y a la vez la encaminan para controlar un poco ese pánico al papel vacío que sienten muchos alumnos. La segunda tarea parece ser también creativa, por el comentario de Enrique en el sentido

de que el profesor les daba "la libertad de la descripción", aunque el tema, aparentemente, estaba establecido por el maestro. El tercer profesor, según Enrique, suele darle mayor importancia a la gramática en clase, pero permite una mayor creatividad en su clase de redacción computarizada en las tardes. En esas reuniones les presenta modelos de los géneros que se estudian para que los imiten y también les da ejercicios de ordenación lógica de las oraciones en un párrafo. Es interesante el conjunto de tareas que utiliza este profesor, ya que atienden distintos aspectos de la composición: mecánicos y creativos, teóricos y procesuales.

Las tareas de redacción que Enrique recuerda en su clase de historia son un excelente ejemplo de cómo la composición puede servir de refuerzo a la enseñanza-aprendizaje en materias distintas a las clases de lengua. De las tres tareas comentadas, destaca la composición sobre el lanzamiento de la bomba nuclear en Hiroshima. En el proceso de narrar esta historia del embajador norteamericano que convive con los japoneses en la isla al momento del conflicto, Enrique se identificó con el personaje y su propio conflicto interior, permitiendo una profundidad en el análisis de ese hecho histórico que tal vez se hubiera perdido en una simple exposición del tema. La narración le permitió acceso al alumno a una situación hipotética que lo dejó palpar los relieves y dobleces que suele tener la realidad. Estrategias como ésta tendrían que emplearse más frecuentemente en nuestras escuelas si aspiramos a hacer una realidad la educación para la

paz o para otras áreas de responsabilidad social.

Distinto a Enrique, Tamara habló de las tareas de redacción que suelen asignar en las clases sin mucho entusiasmo. Señaló lo siguiente:

Será historia, me imagino, casi siempre dan trabajos de investigación y preguntas de discusión.

En ciencia, los laboratorios, hay que entregar un laboratorio escrito cada vez que uno hace uno, pero que es lo mismo siempre: propósito, procedimiento. Que ya uno se lo sabe de memoria. Y uno que otro proyectito.

Cuando nos piden información biográfica de alguien, algún hecho histórico, cosas específicas que hay que buscar y preguntas a contestar después de una lectura, pero no hay muchas asignaciones escritas. En "Composition" que nos dan tareas del libro, pero son variadas.

Casi siempre en todas las clases hay que hacer como un trabajo final grande, en historia, a veces en ciencia nos mandan a hacer monografías.

Si bien Enrique dio énfasis a las tareas de composición que tal vez disfrutó más o le parecieron más atractivas a los ojos de un observador como yo, Tamara pinta el cuadro con otros colores y se lamenta un poco de la falta de originalidad de las tareas y también de lo poco frecuentes que son en relación con lo que se podría hacer. Todos los trabajos escritos que describe son completamente predecibles y nada estimulantes. Habla de los mismos en términos generales y no comenta detalladamente ninguno, como si no valiera la pena.

Víctor, quien supe que es un excelente estudiante de matemá-

ticas, me cuenta la experiencia que tuvo cuando una profesora de esa materia le asignó un trabajo de redacción:

Bueno, cuando uno está cogiendo trigono-
metría, unos proyectos bobos ahí, buscar
información de un matemático. Eso nos lo
dieron en noveno. Se debió aprovechar
el tiempo haciendo repases o algo así,
yo creo que la maestra pudo haber dado un
proyecto mejor en vez de buscar sobre una
persona.

Este alumno estaba convencido de la inutilidad del uso de la composición para reforzar la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Se veía, incluso, molesto por la ocurrencia de su antigua profesora. Me pregunto cómo habrán reaccionado a la misma experiencia los compañeros de Víctor que no hayan tenido su talento para el razonamiento matemático. ¿Sacarán algún provecho del proyecto? ¿Lo verán como una oportunidad de mejorar su calificación en la clase? ¿Qué peso debería tener un trabajo como ése en la calificación global del alumno de cara a la certificación de unas destrezas matemáticas? Todas estas preguntas deben ser contestadas antes de que el profesor decida cómo va a utilizar la redacción como apoyo para otros aprendizajes.

Ana, aunque no dio ejemplos específicos de cómo en su experiencia como estudiante sus profesores habían usado la redacción como refuerzo de otros aprendizajes, sí explicó su punto de vista sobre la relación que podría existir efectivamente entre las experiencias en las clases como matemáticas o ciencias, y la redacción, a saber:

Sí, siempre hay unos pasos como que
se repiten y algunas cosas que se
pueden colocar como en un orden o

algo así. A lo mejor en el ejercicio de redacción la indica a uno lo que va primero, pues así se puede aplicar para que uno pueda entender mejor la matemática.

Yo creo que sí porque las cosas que a uno le pasan como estar en el laboratorio o algo así se pueden usar después para lo que uno está escribiendo. Me estoy acordando de cosas que me han pasado.

Así que Ana ve más clara la relación entre la composición y las diversas materias aparte de lengua como una más bien incidental. Es decir, si hablo de algo sucedido en la clase de ciencias en mi redacción estoy relacionando las materias. Sin embargo, no es a esta clase de relación que me refería al hacerle la pregunta, sino a mirar la composición como un medio de enseñar y de aprender en matemáticas, sociales, ciencias y otras. Ana también asocia la lógica matemática con la lógica en el desarrollo del discurso, pero esta semejanza que señala entre ambas no creo que pueda ser suficientemente evidente para los alumnos en la mayoría de los casos, lo que impediría que la utilizaran en su provecho.

Enrique mencionó las siguientes tareas de redacción que recordaba, asignadas en diferentes clases:

Aquí dan muchas monografías de español. Yo di dos en español el semestre pasado y una ahora, que la voy a dar ahora en doce.

...En inglés, por ejemplo, dan muchas composiciones. Tú tienes que escribir muchas composiciones en inglés.

En matemática dieron una vez como una investigación... En trigonometría, el año pasado. Eso yo nunca lo había dado. ...y la idea era para que tú te fueras.

que no fuera una clase bien aburrida.
...a mí me tocó... que si $N + 1$. y que
sé yo, un revolón ahí.

...porque tú aprendes más. Tú crees
que los matemáticos son personas bien
locas ahí, que nacieron qué sé yo cuándo.
Por ejemplo...te lo tienes que aprender
y nunca sabes quién es...

La reacción de Enrique a la tarea de redacción en la clase de trigonometría es muy diferente a la de Víctor. Para este alumno la tarea tiene sentido y sí contribuye a un conocimiento que le parece útil dentro del campo de las matemáticas. No obstante, resulta curioso que no haya podido siquiera explicar con claridad de qué trataba su proyecto. En cuanto a las clases de inglés y de español, Enrique alude a composiciones y monografías respectivamente, tal como habían comentado ya otros estudiantes.

Isabel buscó detenidamente en su memoria para decirme las tareas de redacción más frecuentes o típicas en las diversas materias. Según ella, son las siguientes:

En matemáticas, casi nunca. Lo que yo
recuerdo eran proyectos de matemática
común, porque no tenía que buscar infor-
mación, escribir.

En geometría, pues en noveno, quizás, a
veces que uno tenía que justificar algún
proceso escribiendo, pero casi nunca.

...Los proyectos que siempre son famosos,
quizás si se le hubiera dado otro enfoque
hubiera ayudado más...

Darle más énfasis a lo importante que hizo
esa persona, en vez de cuál fue su vida,
bla, bla, bla, bla. Y se pudo haber hecho
una discusión abierta de la persona que le

tocó a cada uno, no solamente entregar la biografía y un retrato. Y quizás verio cuando estamos discutiendo algo que se relacionaba con este señor; "Hira, esto y esto".

Es decir, que si se van a utilizar tareas de redacción en materias como matemáticas, su justificación debe estar mejor hilvanada con los contenidos para que parezca, a los ojos de los alumnos, algo más que un paréntesis.

A lo ya expuesto, Isabel añadió:

En la clase de teatro se le da bastante énfasis a la redacción, porque hay que hacer análisis de personaje.

...Se me había olvidado que cuando estábamos en escuela intermedia se le daba mucho énfasis a los seminarios de temas científicos en la clase de ciencia, que ahí también se daba bastante oportunidad de escribir.

Tú escogías un tema, tenías que buscar varias revistas científicas, a veces eran orales (los informes), a veces eran escritos. Si eran escritos, uno le presentaba el trabajo a la maestra con ilustraciones, etcétera. Y cuando eran orales, pues te daban cierto tiempo; uno hacía su presentación integrando la bibliografía para que supieran de dónde sacaba cada cosa.

La animé a abundar un poco más sobre estos "seminarios", por lo que Isabel continuó:

...Séptimo, octavo, noveno. En décimo también se hizo, pero eran escritos. Todo el mundo los odiaba, porque era obligatorio. A nadie le gusta hacer lo que le obligan a hacer. Pero ayudaba en cierta manera. Además, porque tenía que buscar varias bibliografías, había gente que se las inventaba, cogían de bobos a los maestros.

...Para alguna gente funcionaba, pero
para otra gente, no.

Isabel menciona cómo se usa la redacción en su clase de teatro para hacer análisis de personajes. He podido comprobar muchas veces que el teatro y la composición son dos actividades extraordinariamente afines y que se apoyan mutuamente. La composición nos permite adentrarnos a las profundidades del carácter que estudiamos, de "descubrirlo" sobre la marcha del análisis escrito. El teatro llevado al aula hace posible la recreación de una realidad que no es la nuestra para contemplarla en su complejidad, en su belleza o en su absurdo. La representación teatral o la simple dramatización en clase de algún fragmento particularmente interesante, nos transporta en el tiempo y en el espacio para reunirnos con aquello que, esencialmente, el hombre ha sido siempre. Las aportaciones de la dramatización al desarrollo de las destrezas de composición han sido discutidas ampliamente por varios autores (GARCIA DEL TORO, 1990; HILLOCKS, 1979; TROYKA, 1973).

Isabel explica con detalle en qué consiste la actividad de los seminarios sobre temas científicos, que aparentemente se celebraron durante cuatro años, mientras cursaban séptimo, octavo, noveno y décimo grados. A pesar de que parecen, vistos superficialmente, una manera excelente de iniciar a los estudiantes de esos niveles en la práctica de la investigación, es reveladora la afirmación de Isabel en cuanto a que "todo el mundo los odiaba".

Vilma comenta cuál es, a su juicio, la función de la redacción en el aprendizaje de otras materias:

En matemáticas, nada. Ciencia, hay que hacer monografías y trabajos de investigación y eso, hay que escribir también.

...Si uno está aprendiendo matemática, aprender redacción sería como perder el tiempo, uno lo que quiere aprender es matemática.

...La clase que yo más recuerdo era en inglés de décimo, que la maestra en todas las clases nos mandaba a escribir algo. Y también los proyectos, que hay que hacerlos, no queda más remedio, te dicen tantas páginas y a escribirlas. Los exámenes, porque por ejemplo, en español de décimo, de once y de doce mandan a escribir exámenes de discusión. ...primero eran como de discusión... preguntas de discusión, pero que "anyway" hay que escribir. Después ya era el examen completo, era un ensayo.

...Cuando lo hago bien me siento bien, como que hice algo.

Para mí es más difícil un examen de discusión que uno objetivo. Como que requiere más esfuerzo de uno.

Para Vilma resulta inconcebible la idea de utilizar la redacción para comprender mejor las matemáticas. Esta idea no es nada lógica para ella y no ha pasado por experiencias de este tipo. Aun después de aclararle que no se trataba de aprender redacción en lugar de matemáticas, sino de utilizar la redacción para aprender matemáticas, Vilma siguió pensando que era un planteamiento algo descabellado.

Surgen otra vez en la charla las monografías y los trabajos de investigación, así como los exámenes de discusión relacionados

con las clases de ciencias y de español. De la clase de inglés, Vilma recuerda las asignaciones de redacción diarias.

A partir de lo que los alumnos participantes me han dicho, resumo esta subcategoría en los siguientes puntos:

- 1. Las tareas de composición que los alumnos relacionan más con las clases de español por sus experiencias de los pasados seis años son las monografías, la composición creativa de diversos géneros y los exámenes de discusión en años anteriores y del tipo ensayo en los dos últimos cursos de secundaria.
- 2. En las clases de inglés se suelen asignar tareas más cortas y menos ambiciosas que en español, pero más frecuentes, posiblemente diarias. Pueden ser tareas tan sencillas como escribir un párrafo sobre lo discutido en clase o comentar una lectura. Se escriben composiciones en mayor cantidad, pero de menor extensión que las que trabajan en el vernáculo. Los alumnos más adelantados en inglés que toman el curso de "Composition Writing" hacen asignaciones del libro de texto frecuentemente.
- 3. Aunque, en retrospectiva, varios de los estudiantes trataron de encontrarle algún sentido a las monografías asignadas en la clase de trigonometría para la que debían buscar información sobre algún matemático distinguido, ninguno de ellos pareció tener éxito en la empresa, aun cuando expresaran con una evidente falta de convencimiento que "debían ayudar" en alguna medida.

Aparte de este intento frustrado, desde la perspectiva de los alumnos entrevistados, no recuerdan ninguna otra tarea de redacción que se haya realizado en o para la clase de matemáticas.

- *4. En las clases de ciencias se dan tareas de redacción variadas, aunque no constantes ni demasiado frecuentes. Entre éstas, los entrevistados mencionaron monografías, trabajos de investigación, formularios de laboratorio y unos seminarios de temas científicos, obligatorios para todos los alumnos.
- *5. Las clases de historia requieren, por lo general, un trabajo final de mayor envergadura, como una monografía. Aunque los estudiantes se quejaron varias veces de lo poco que discutían o escribían en algunos cursos de historia; como la de EE.UU., cuando los temas eran tan estimulantes, un alumno recordó la oportunidad que tuvo de componer libremente sobre temas históricos discutidos en esa misma clase de historia norteamericana. Su explicación fue que esa fue la única parte del curso que disfrutó, pues odiaba los ejercicios del libro de texto a los que dedicaban la mayor parte del tiempo.
- *6. La clase de teatro utiliza la redacción para hacer análisis de los personajes antes de caracterizarlos.
- *7. En la clase de redacción computadorizada, las tareas más frecuentes son la composición creativa siguiendo unos modelos presentados por el profesor y los ejer-

cicios de lógica.

CATEGORIA A.5: Foco de la enseñanza de la composición

Para acercarme a esta categoría, les presenté a los alumnos entrevistados seis posibles "focos" o núcleos alrededor de los cuales podían girar las estrategias utilizadas por los profesores para la enseñanza-aprendizaje de la composición, en armonía con su conceptualización del proceso de composición. Estos seis focos fueron establecidos por HILLOKS (1986-1987), quien los denominó "focos de enseñanza" ("focus of instruction"). Identificar el foco de enseñanza de un profesor nos da información importante sobre cómo entiende el proceso de composición y qué tipo de conocimientos teóricos o prácticos necesitan sus alumnos para dominarlo. Todas estas variables incidirán también en la elección de unas estrategias de enseñanza por encima de otras alternativas posibles.

Al margen de las opiniones de los alumnos en estos casos sobre cuál es el foco de la enseñanza de la composición en sus cursos de español y de inglés, se recogen sus reacciones, sus actitudes hacia la elección que han hecho sus profesores y, en algunos momentos, sus recomendaciones para cambios.

Los seis focos de la enseñanza de la redacción que les describí a los alumnos fueron:

- modelos de composición
- escalas y criterios de evaluación
- gramática

- redacción libre
- indagación o solución de problemas
- combinación de oraciones

En la explicación de las categorías del análisis de contenido, en el capítulo 4, aparece una descripción breve de cada uno de los anteriores, según los presenté a los entrevistados para su consideración.

Vilma se expresó así sobre este tema:

...Yo me acuerdo que la maestra de "Composition" siempre mandaba mucha gramática y ya yo como que odiaba la gramática, porque repiten lo mismo. Si fueran cosas nuevas...pero que nos enseñen el "tense" [tiempo] de los verbos, ya eso se supone que uno lo aprendiera en octavo, ¿por qué lo tienen que estar repitiendo? Quizás a otros estudiantes, pero nosotros somos el grupo más avanzado.

...En español desde décimo en adelante ya no se daba nada de gramática, eso a mí me encantaba, era literatura y escribir y ya. Yo encuentro que después de un punto que le enseñen la gramática en los errores que uno comete o en cosas más especializadas, en inglés quizás que es más difícil. Que se lo enseñen a uno en los errores que uno comete. Pero que no se lo enseñen como en gramática.

Traté de regresar la atención de Vilma hacia los diversos focos de enseñanza que le había descrito, luego de su protesta contra la enseñanza centrada en la gramática. Ante la pregunta de cuál de los seis consideraba más típico o frecuente en la enseñanza-aprendizaje de la composición en su escuela, ella respondió:

El método de evaluación [escalas y

criterios] y la gramática.

Luego explicó más ampliamente su protesta anterior:

Yo creo que la gramática es importante. lo que pasa es que yo estoy cansada de la gramática, pero hay muchos estudiantes que no la dominan bien. Por ejemplo, a estudiantes que la dominan bien, como yo, no nos deberían obligar a seguir oyendo gramática.

...Es importante si una persona no la domina, pero si ya la domina que no le sigan enseñando.

...Porque no va a aprender jamás uno a hacer las cosas que en realidad importan. Si uno sabe redactar y no sabe gramática también está mal.

La percepción de Vilma sobre la importancia relativa de los conocimientos gramaticales para el proceso de composición está ampliamente respaldada por la investigación. ►Don AMERICO CASTRO (1922), temprano en el siglo, criticó duramente el peso de la gramática en la enseñanza de la lengua en España. En Estados Unidos, tanto el informe BRADDOCK (1963) como el de HILLOCKS (1986) concluyen que la enseñanza-aprendizaje de la gramática tiene un papel poco significativo para el dominio del proceso de composición. Estas conclusiones, es importante recordar, se alcanzan luego de examinar miles de estudios sobre los procesos y la enseñanza de la redacción. KRASHEN (1984) propone una re-evaluación del papel de la enseñanza-aprendizaje de la gramática en los programas de artes del lenguaje, para evitar que sea ésta el foco de las estrategias desarrolladas en el aula. Por otra parte, CASSANY (1989) se lamenta de que en España, "los libros de

texto, las gramáticas escolares y los manuales de lengua actuales contienen largas explicaciones sobre los contenidos gramaticales y algunos ejercicios de aplicación, en general bastante monótonos," que no han demostrado su eficacia para capacitar a los alumnos satisfactoriamente en cuanto a las destrezas de comunicación escrita. La función de la gramática en el proceso de composición cobra relevancia en el subproceso de revisión, concretamente en los momentos en que se examina el texto para encontrar errores. Cuando esto ocurre, ya se han llevado a cabo sub-procesos de generación, planificación y organización de ideas más elevados y mucho más importantes para la evaluación global de un escrito. De manera que, aunque sí se usan los conocimientos gramaticales en una fase de la composición, no podemos dominar todos los aspectos de la redacción mediante la gramática, ni siquiera los más significativos para lograr un buen escrito.

La observación que hace Vilma repetidamente sobre la poca necesidad de adiestramiento gramatical de los estudiantes más adelantados también tiene respaldo en los estudios, que demuestran que los escritores más diestros utilizan automáticamente algunas reglas gramaticales que han internalizado y que aplican al texto inconscientemente. Probablemente esta destreza sea el origen del comentario de la alumna y de su aburrimiento al tener que estudiar la gramática formalmente.

Vilma también considera típicas las escalas y listas de criterios como foco de enseñanza. En la clase de "Composition Writing" que estuve observando, noté el continuo uso de una

escala de evaluación que acompañaba los trabajos de los alumnos, aunque era para uso exclusivo de la profesora, ya que nunca hubo trabajo en grupos pequeños con el uso de la escala. Más que un recurso o foco de enseñanza-aprendizaje me pareció un documento justificante de las puntuaciones asignadas a los trabajos de los alumnos. Discutiré más ampliamente estas observaciones en la categoría A.6, dedicada a la evaluación.

Al preguntarle cuáles ella consideraba que eran los focos de enseñanza-aprendizaje de la composición más característicos, Isabel apuntó:

Yo creo que las escalas y quizás un poco los modelos también. Pero, básicamente, las escalas.

Quise saber si, además de la profesora de composición en inglés, algún otro profesor usaba las escalas e Isabel me informó lo siguiente:

Pues en las biografías de español también. Tengo que evaluar esto, esto y esto. En los trabajos de monografías de inglés también.

La opinión de Ana sobre el foco más típico de la enseñanza-aprendizaje de la composición es la siguiente:

Ana - Yo creo que es la de gramática.

Dinah- ¿Tú crees que a través de la gramática se logre mejorar significativamente el proceso de composición?

Ana - Sí, porque todo lo que uno aprende del adverbio, todas las reglas, los acentos y las formas de uno poner como los paréntesis le enseñan a uno cómo hacerlo, cómo poner la coma.

No obstante, la impresión de Ana ha demostrado ser cuestionable en estudios realizados por KRASHEN (1984) en Norteamérica y por CASSANY (1989) en España, entre otros. Ambos concluyeron que no todas las reglas gramaticales son igualmente útiles al componer y que hay ciertos conocimientos muy fundamentales que conviene memorizar y practicar, mientras que otros no compensan el esfuerzo, como las reglas que tienen demasiados casos de excepción.

Víctor contestó la pregunta de esta categoría así:

Víctor- Yo creo que se utilizan todos menos los nuevos (refiriéndose a la combinación de oraciones).

En esta escuela como que siguen un proceso porque en séptimo y octavo primero era mucha gramática pero con temas libres y entonces ahí empezamos a utilizar temas libres, de darle a los compañeros cuentos. Nos reunían en grupos y hacíamos cuentos y entonces se lo dábamos al otro grupo para que lo leyeran y el otro grupo a nosotros.

Dinah - ¿Un cuento entre todos, escribían un cuento entre todos?

Víctor- Como cuatro personas. Hacíamos un cuento y como estábamos divididos en grupos, pues un grupo se lo pasaba a otro y lo chequeaban.

A este alumno le parecieron conocidos cinco de los seis focos de enseñanza-aprendizaje que le describí. El único que no cree haber experimentado nunca es la combinación de oraciones. La experiencia que relata en el noveno grado es un ejemplo de redacción en grupos de aprendizaje colaborativo ("collaborative

learning groups", DI PARDO & FREEDMAN, 1988) a la que sólo Víctor hace alusión en esta categoría. De hecho, Tamara echa de menos oportunidades como ésta, según ella misma indica en su respuesta:

El de los criterios de evaluación
(escalas) y el primero, el de la
cuestión gramatical.

Los dos que son bien creativos, el
de redacción libre y el del grupo,
esos dos yo los he experimentado
porque yo fui el verano pasado a un
"workshop" (taller) y era así bien
libre, escribir y leer en voz alta.

De modo que, aunque Víctor tuvo la suerte de participar en una actividad de redacción colectiva en la misma escuela, Tamara pasa por esa experiencia en un taller de verano en EE.UU., semejante a otro al que asistió Vilma al terminar su décimo grado.

Carmen opina que los focos de enseñanza-aprendizaje de la redacción más típicos son:

Carmen- La de la escala y la del modelo,
explicar cómo es que se supone que
uno haga ese tipo de párrafo. Gra-
mática, oficial, pero eso ya no se
está dando ni el año pasado. Yo me
acuerdo que por lo menos hasta noveno
a mí me estuvieron enseñando gramática.
Y en inglés hasta, en inglés ya no,
pero en inglés hasta el año pasado.
Pero en español como hasta noveno, algo
así.

Dinah - ¿Gramática así, formal?

Carmen- Sí, la terrible.

Esta estudiante señala tres focos que le parecen habituales en su escuela: las escalas, los modelos y la gramática, lo que corrobora lo que han dicho otros participantes en el estudio. Su

falta de entusiasmo por la gramática es evidente cuando se refiere a la enseñanza formal de la gramática como "la terrible".

Teresa, por otro lado, opinó lo siguiente:

Las escalas, por lo menos en español y las demás clases, en inglés no, en inglés sería el primero. ...Sí, el modelo.

Así que Teresa está de acuerdo con las observaciones de Carmen y de Vilma al señalar las escalas y los modelos como los dos núcleos más comunes de la enseñanza-aprendizaje de la composición.

En esta categoría, Alfredo manifiesta lo siguiente:

Bueno, creo que la primera (los modelos). Yo aprendo mucho viendo a otros estudiantes. Por ejemplo, en la clase de español cuando nos dieron el panfleto de cómo hacer la monografía que había un pedazo de la tesis doctoral del maestro, un pedacito para que viéramos cómo era la forma correcta de redactar un tipo de trabajo monográfico. Pero definitivamente hay que también saltar un poquito y también se ha dado en muchos casos la redacción libre.

Yo creo que es necesaria y es la forma más sincera de escribir. Sí, lo hemos hecho.

Mientras que Alfredo cree que son los modelos y la redacción libre los que dominan el panorama de la enseñanza de la composición, José está convencido de que sus distintos profesores lo han puesto en contacto con los seis distintos focos que le describí. El dice:

De lo que usted ha mencionado yo le puedo mencionar que cada una de ellas las he cogido una a una con los distintos profesores.

Sin embargo, a pesar de esta variedad de experiencias que señala, José critica particularmente la gramática como aspecto central de la enseñanza-aprendizaje de la composición, en español o en inglés, a saber:

Por ejemplo, en las clases de inglés, sinceramente, en séptimo, octavo y noveno grados es casi todo lo mismo. Gramática, gramática, gramática, gramática que, poquito a poquito, no es hasta el décimo que entonces uno empieza a coger lo subjetivo.

La gramática será fuerte pero yo creo que la visión que se le da se pierda un poco, que no se ha encontrado otra forma de presentar la gramática que no sea la gramática misma. No sé si se entiende... O sea, un libro, leyendo, "si es esdrújula, se pone una coma aquí..."

Si creo comprender a José. Este estudiante reconoce la importancia que puede tener la gramática para la expresión escrita, pero resiente el modo como se suele enseñar y aprender. Generalmente, como él mismo apunta, se leen las reglas gramaticales de algún manual y luego se memorizan, pensando que así estará esa información almacenada para su uso. No obstante, no suele ser así. La gramática, que puede muy bien mirarse como al lenguaje para hablar del lenguaje, según han señalado antes otros investigadores, no se aplica con sólo memorizarla para el examen, pues conocimiento y uso de las reglas gramaticales van muchas veces por rumbos distintos (CASSANY, 1989).

En síntesis, la información que me ofrecieron los alumnos entrevistados sobre la frecuencia del uso de los seis focos de la

enseñanza-aprendizaje de la composición en la escuela, se refleja en la siguiente tabla:

TABLA 5^b. FRECUENCIA DE RESPUESTA SOBRE
FOCOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

FOCO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	FRECUENCIA DE RESPUESTA
Modelos	6
Gramática	6
Escalas y Criterios	6
Redacción Libre	3
Indagación	2
Combinación de Oraciones	1

Este sencillo cuadro que muestra el número de veces que se repitió cada respuesta, me permite concluir que entre los estudiantes que participaron en el estudio predomina la idea de que son los modelos, la gramática y las escalas o listas de criterios de evaluación los focos de la enseñanza-aprendizaje de la composición más comunes en su ambiente escolar; aunque algunos alumnos parecen haber tenido experiencias menos frecuentes con la redacción libre, la indagación o solución de problemas y la combinación de oraciones. Sólo un alumno mencionó este último foco, detalle curioso y significativo si se piensa que ha sido precisamente a través de los estudios realizados por profesores y estudiantes del Instituto de Lingüística de la Universidad de Puerto Rico que se ha popularizado en la isla la combinación de oraciones como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la redacción. Sin embargo, en la escuela secundaria del mismo recinto,

parece desconocida. Me pregunto si será ésta una señal más del abandono al que parece sentenciado el plantel.

CATEGORIA A.6: Evaluación de la composición

La elección de unas u otras maneras de evaluar la composición dejan al desnudo las premisas teóricas de las que partimos, los postulados que consciente o inconscientemente hemos adoptado para imponer un orden y descubrir el sentido de nuestra experiencia. Cuando optamos por un modo de evaluar estamos anunciando en voz alta cómo entendemos el Mundo y el mundillo del aula.

Se ha dicho que el timón de todo proceso de evaluación de la composición debe dirigirse a facilitar la autoevaluación que el alumno hace de sus trabajos (VILLAMIL & CARRASQUILLO, 1988, p.3). Esto es así porque al autoevaluarse, el estudiante podrá hacerse cargo de su propio aprendizaje, como dice CARDINET (1987) que es necesario. No obstante, esa autoevaluación estará configurada por una internalización de los criterios que el alumno capta e interpreta como importantes mediante las correcciones que los profesores u otros lectores hacen de sus escritos. Obviamente, mientras más claros queden establecidos esos criterios de evaluación, mayor oportunidad tendrá el aprendiz de desarrollar su autonomía para valorar sus composiciones.

Bajo esta categoría, presento las interpretaciones que dan los alumnos a los criterios, explícitos o implícitos, que aplican los profesores al evaluar sus redacciones, así como sus actitudes hacia los mismos, en el marco de las distintas materias del

estudio. Así también intento descubrir el grado de participación de los estudiantes en el proceso de evaluación y su percepción de dicho proceso. Por último, pretendo establecer la relación que pueda existir entre los criterios y los modos de evaluación de los profesores y los criterios y modos de autoevaluación de los estudiantes.

▼Subcategoría A.6.1: Interpretación de los criterios de evaluación de los profesores

Los criterios de evaluación que emplean los profesores de las distintas materias al evaluar los trabajos de redacción, según Isabel, son los siguientes:

[En las monografías de español y los seminarios de ciencias], ahí se notaban los criterios. Pero que, básicamente, era presentación, ortografía,

Yo nunca he tenido problemas con eso, porque desde chiquita, pues me fijo bastante en eso. Pero en inglés quizás la crítica que tengo es que la maestra, en inglés, de composición, ella no le da tanto énfasis a cómo uno desarrolla el tema, sino que a la ortografía, la gramática.

...En las críticas de teatro, no. Bueno, le dicen a uno qué tiene que incluir. Que me imagino que uno... que por eso es que lo van a evaluar.

Me parece revelador el modo como Isabel se expresa al decir que en las monografías de español y de los seminarios de ciencias se "notaban" los criterios. Entiendo por este matiz que, aunque parecían evidentes para esta alumna, debió inferirlos, notarlos,

lo que probablemente significa que no habían sido informados abiertamente. La naturaleza de los criterios que señala también es importante, pues tanto en el caso de los trabajos de español y ciencias, como en el de inglés, éstos se limitan a aspectos desligados por completo de las ideas que los alumnos puedan haber expresado en sus escritos. Si el propósito de la composición es la comunicación, los criterios de forma o de mecánica del lenguaje no pueden ser los prioritarios.

Vilma mencionó igualmente la "presentación" como criterio de evaluación de la composición, por lo que indagué un poco más al respecto y se suscitó el siguiente diálogo:

Dinah- ¿Qué cosa es presentación?

Vilma- Que está bien lindo, limpio y se entienda bien.

Dinah- ¿Cuán importante puede ser eso dentro de los criterios?

Vilma- Para muchos maestros es bien importante, que si uno hace el mismo trabajo y lo hace bien presentable te pueden dar A y si lo haces mal presentado te dan C.

Dinah- ¿Tanto?

Vilma- Hay maestros.

De manera que el criterio de presentación puede tener un peso grande en la totalidad de la evaluación de la composición de un estudiante, tan grande como para calificar un trabajo como "excelente" o meramente "satisfactorio".

EMIG (1983) se queja de esta tendencia trivial que descubrió en su estudio de casos sobre los procesos de composición de

alumnos de duodécimo grado en Norteamérica y dice al respecto: "La mayor parte de los criterios por los que se evalúan las composiciones escolares de los estudiantes tiene que ver más con los accidentes y no con las esencias del discurso, es decir, con la ortografía, la puntuación, la caligrafía y extensión en lugar del desarrollo temático, la sofisticación retórica y sintáctica y el cumplimiento de su intención" (p. 90).

En cuanto a las críticas de teatro, me pareció claro que Isabel no tenía una idea definida de cuáles serían los criterios de evaluación y trata de inferirlos nuevamente, pero con menos seguridad que antes.

Vilma, al considerar los criterios de evaluación de los diferentes profesores que ha tenido, recuerda particularmente al de español de noveno grado y comenta:

Ese maestro yo creo que corregía bien. Utilizaba y miraba todo, los errores gramaticales, todo. Te ponía lo que tenías mal; por ejemplo, yo me acuerdo que una vez me puso que yo repetía mucho una palabra y me dijo que cuando uno escribe, que tratara de no repetir mucho la misma palabra.

En nuestra conversación ya Vilma se había expresado contra la sobreatención que recibía la gramática en las clases, sin embargo, le parece bien la corrección de su antiguo maestro que "utilizaba y miraba todo", incluso la gramática. Veo en este ejemplo, no obstante, algunas razones para comprender esta aparente contradicción. Por una parte, Vilma dice que el maestro corregía "todo", lo que posiblemente incluye otros criterios de

evaluación, aparte de los puramente gramaticales. Tal vez por eso la alumna considera su modo de evaluar más equilibrado, ya que no se limita a la gramática, sino que la incluye y la trasciende. La otra razón que me parece respaldar la buena opinión que tiene esta estudiante de la manera como el profesor en cuestión evaluaba es que hacía comentarios específicos sobre el trabajo del alumno, algún detalle que el estudiante interpretara dirigido a él especialmente, como la observación sobre la repetición de la palabra en la composición de Vilma.

De los criterios de evaluación en la clase de inglés, ella misma señala:

También la maestra de "Composition Writing",
ella nos corrige gramática y no nos corrige
cómo se debe escribir.

Para esta chica tal vez es más evidente que para muchos profesores la diferencia entre enseñar o aprender gramática y enseñar o aprender redacción. Su crítica a la manera de corregir en la clase de inglés me llamó la atención, pues yo había visto durante mis visitas a la clase que la profesora utilizaba unas escalas para evaluar los trabajos, por lo que me pareció necesario aclarar este punto:

Dinah- Pero sin embargo, yo he visto que en la tablita [escala] esa que ella les da con los trabajos, que hay unos criterios: coherencia, las ideas bien hilvanadas o no... Si se salen de lo que es gramática en sí.

Vilma- A mí no me gustan esas tablitas. Es que en esas tablitas uno no entiende nada, llega una etapa ahí que no me dice nada.

Para mí, como quizás yo he ido afuera y mi maestra me enseñaba inglés casi de universidad, pues la forma en que ella (la maestra de la universidad) corrige los trabajos es como haciéndote anotaciones, "Esto está mal por esto, esto no se entiende bien". Pero no es así como una tablita, "tiene coherencia", son cosas como...

Cuando me percaté del uso de la escala en la clase de inglés me pareció una buena idea, porque pensé que era una forma de evitar que los alumnos no supieran con claridad qué se estaba evaluando en sus redacciones. Sin embargo, este caso me demuestra que la existencia de la escala por sí misma no garantiza la comprensión de los criterios de evaluación. Es decir, que la escala informa los mismos, pero ello no asegura de ningún modo el que los alumnos entiendan cómo se aplican los criterios a su trabajo particular. Recordé entonces un incidente en clase. La profesora Rivera devolvió ese día los ensayos corregidos, como de costumbre, junto con la hoja de la escala y la puntuación. Carmen leyó detenidamente la hoja de la escala, relejó su ensayo y le pidió a varios compañeros cercanos que lo leyeran también para ver si entendían su evaluación. No quedó satisfecha y entonces levantó su mano y le preguntó a la profesora por qué consideraba que la solución que ella había sugerido para el problema que planteaba en su composición no era "original". La profesora dudó un poco, le explicó que no podía recordar bien lo que decía su redacción, por lo que Carmen nuevamente expuso su punto de vista, argumentando que para ella su solución era original porque no la había copiado de nadie, se la había inven-

tado, de manera que, ¿cómo podía juzgarse como falta de originalidad? La situación pareció un poco embarazosa para la profesora, quien le prometió a la alumna considerar nuevamente ese criterio de la escala en su ensayo. Carmen dejó establecido que le parecía sumamente arbitrario este criterio, porque aún cuando una idea hubiese sido expresada antes, si el autor de un trabajo no se había enterado de ella, en su caso era tan fresca como la primera vez. El sentido común de la argumentación de la estudiante dejó preocupada e incómoda a la profesora, más aún por mi presencia en el salón de clases, y los estudiantes permanecieron inquietos un buen rato.

Otro motivo de disgusto cuando los profesores usan escalas como éstas, que pueden ser arbitrarias o confusas es que los criterios estén expresados en lenguaje muy técnico o abstracto. Un ejemplo de esta situación es el comentario de Vilma cuando se refiere a las tablitas, que dice preferir que le digan por qué algo está mal o cosas sencillas como "esto no se entiende bien" en lugar de usar aseveraciones como "tiene coherencia". ZAMEL (1985), en un estudio sobre las correcciones que suelen hacer los profesores, concluye que sus comentarios en las redacciones suelen ser "confusos, arbitrarios e inaccesibles" y que transmiten a los alumnos "una noción limitada y limitante de la composición" (p. 79).

Vilma contó algo distinto cuando se refirió a la situación de la clase de español, a saber:

En español la maestra es así: da el examen y le pone nota. Bueno, ella

nos dice los criterios: "tiene que
empezar de esta forma, tiene que
terminar de esta forma, el bosquejo
es así", eso es todo. Ella no te
dice, "yo lo que voy a evaluar es la
gramática un 4". Es como que ella
lo lee y si está bien escrito te pone
A.

A mí me satisface, porque para mí si
un maestro sabe de "writing" y de es-
cribir, pues lee una cosa y sabe si
está bien escrita o si está mal escri-
ta, sabe que está mal escrita. A mí
lo que no me gusta es cuando un maestro
como que no sabe mucho de "writing",
entonces te corrige unas cosas, te
corrige las comas y la gramática y des-
pués coge una tablita y te llena ahí
más o menos.

Este caso me llamó la atención poderosamente, pues me demuestra que los profesores podemos suponer o entender las cosas de una manera muy distinta de como los alumnos las perciben estando inmersos en lo que parece ser una misma realidad. Si se me hubiera planteado teóricamente la situación de un profesor que evalúa con la ayuda de una escala y otro que evalúa globalmente los trabajos de sus estudiantes, hubiera pensado que los alumnos del primero tendrían una idea más clara de los criterios utilizados y entenderían mejor su evaluación, por lo que estarían más satisfechos que los del segundo profesor. Vilma demuestra lo opuesto en este caso real. Desconfía de la aplicación de los criterios establecidos en la escala y se siente plenamente convencida del fundamento de los criterios de la profesora de español porque ella "sabe" de redacción.

Carmen, al hablar del criterio de evaluación de sus

profesores, trajo a colación la anécdota que relaté anteriormente en la que cuestionó uno de los criterios de la escala empleada por la profesora de composición en inglés. Esto fue lo que dijo cuando le pregunté si alguna vez había sido incapaz de determinar o comprender los criterios de evaluación de algún trabajo:

Bueno, a mí me ha pasado algo así, pero donde único me ha pasado ha sido en composición [en inglés], pero no creo que es que ella no ponga... ella pone la tablita, pero lo que pasa es que yo nunca puedo entender... muchas veces las cuestiones que están en la tablita son subjetivas, tales como, "Present original solution...". Ahí yo me doy cuenta que el criterio que se está contando es el de ella. Es totalmente subjetivo.

Sobre este incidente añadió más adelante:

No sé. Yo no sé... porque... bueno, los criterios que ella dice que usó, sí pero yo no creo mucho en esos criterios.

En este caso, la inhabilidad de la profesora para explicar de manera satisfactoria para Carmen sus criterios de evaluación arrojan toda una red de dudas y recelos en cuanto al origen de la evaluación e incluso contribuyen a minar la imagen de la profesora ante su alumna, que ha llegado a la conclusión de que aquélla no es capaz de explicarse mejor porque no sabe. De hecho, ilustra su comentario contándome otra anécdota en que la corrección que había hecho la profesora demostraba desconocimiento de las características de un buen ensayo.

Sobre el tema de esta subcategoría, José piensa así:

Yo diría que el criterio principal es que lleve "cadena". Ellos [los profesores de español] nos han enseñado que primero se haga un bosquejito.

Yo creo que el criterio principal es la organización. Que ese trabajo tenga un principio, un medio y un fin lógico. Que sepa utilizar las muchas palabritas éstas para...que sirven de conjunción, como el o sea, aparte, sin embargo; y evitar mucho la muletilla...

El lenguaje y el contenido, del grueso, todo ese contenido y que todo lo que tenga el bosquejo, pues mira, que aparezca ahí.

Entonces el trabajo no es comparado contra el de otra persona, el trabajo es comparado contra tí mismo.

A pesar de que ya Vilma había explicado cómo la profesora de español corregía globalmente sus ensayos, José puede explicar con bastante claridad los que cree son los criterios que su maestra utiliza al evaluar. Destaca el hecho de que todo lo que el alumno cree que es importante para la profesora tiene que ver con el desarrollo del discurso, con el estilo y otros aspectos relacionados específicamente con la composición escrita. No hay un solo criterio en esta enumeración que sea de naturaleza puramente gramatical. Es significativa, además, la impresión que tiene José de que su trabajo no se comparará con una norma establecida, sino con sus propias posibilidades como individuo. Sobre esta impresión comentó más adelante otra vez, al añadir:

...En esa misma manera en que tú te consideras individuo tus escritos van a ser individuos, o sea, ella [la profesora de español] no pretende que yo tenga una forma de escribir, que yo salga escribiendo como García Márquez, o sea, unas comparaciones que son dignas de Borges o de Ortega y Gasset o alguien así, que yo venga y le salga

con, "La razón de la sin razón"... porque es ilógico que yo me exprese en esa forma, porque no es mi área. Igual que ella tampoco pretende que una persona que ya tiene un nivel, baje. O sea, ella actúa de pulidor. Si tú estás en este nivel y tú pasas de ese nivel, perfecto. ¿Bajaste?, pues atenta a las consecuencias. ¿Tú estás acá abajo, tú escribiste y tú te quedaste allá abajo? Lo que tú hiciste fue "mamá me hizo y yo dejé de hacer", pues eso es lo que tú haces, pues esa es la nota, porque no es cuestión de comparar trabajo, es comparar contra ti mismo.

Esta sencilla exposición de José sobre la manera como su profesora de español evalúa sus trabajos y su progreso me impresionó, pues tiene tangencias sorprendentes con la teoría de aprendizaje de los "andamios" que ya he mencionado anteriormente según la cual el profesor o compañeros más diestros ayudan al alumno a acercarse a la zona próxima de desarrollo, según el nivel que ya ha logrado dominar. Probablemente José jamás haya escuchado el nombre de VYGOTSKY, pero su explicación de cómo su profesora actúa como agente pulidor de sus destrezas se acerca bastante a las teorías de ese autor.

Pero hay otros profesores y otras formas de evaluar, según el mismo alumno:

A mí me dieron estos trabajos completamente diferentes y la puntuación era la siguiente: 75% valía la parte técnica y un 24% la parte escrita, y el punto nos lo regalaban; un punto de diferencia que él llama el error humano. O sea, que los exámenes valían 99 más el punto que te regalaban.

Daba otro trabajo exactamente igual a ese que era todo lo contrario, era 75% el con-

tenido y 24% lo técnico. Que todo depende de los maestros. En ese caso uno no sabe en qué se va a fijar más, si en el momento coge una regla y dice, de aquí dos pulgadas, dos pulgadas y una pulgada arriba, o que haya cinco espacios...

►Estas palabras de José sirven de ejemplo de lo que señala ALVAREZ MENDEZ (1990):

La clave para dar con una buena redacción en este sentido, es acertar con las expectativas del profesor. Puesto que la mayoría de alumnos son a este respecto autodidactas formados en la ritualización de la cultura escolar, para dar en el blanco de lo que de ellos se espera en las tareas puestas, tratan de adivinar las intenciones y los criterios de evaluación que los profesores ponen en juego (p. 19).

Sobre los criterios al evaluar los trabajos escritos en las clases de historia, este estudiante expresó:

Cómo se había podido aplicar la historia a esos trabajos, cómo yo la había captado.

...¿Cómo él lo evaluaba? Bueno, desde el punto del dato histórico, del hecho histórico tu estilo es escribir.

La nota tú te la ganabas tanto por el esfuerzo que tú has hecho al recoger el dato y al tratar de plasmarlo en una u otra forma y tu contribución, tu contribución a la clase.

Entiendo por la explicación de José que el profesor de historia al que se refiere tomó en consideración al corregir

tanto el contenido ("dato histórico") como el estilo del trabajo.

En su entrevista, Ana consideró que éstos eran los criterios de evaluación de los trabajos en las clases de español y de inglés:

Ellos (los profesores de español) nos dicen siempre: El contenido un 60% y entonces un 40% gramática. Es como lo que uno dice, la idea que ponemos allí. Lo que uno dice es más importante que cómo lo dice.

En inglés es como mecánico. Te dan un tema ahí y tú haces un ensayo casi siempre de lo mismo, de tres páginas. A mí me dan el sobre ese al final y yo busco todo y todos deben empezar igual, algo bien...yo casi ni pienso eso.

Ana contradice un poco lo que declaró Vilma antes, pues dice que los profesores de español dicen siempre que el contenido cuenta un 60% de la nota y la gramática un 40%, mientras que Vilma había dicho que la profesora de español no le dice "yo lo que voy a evaluar es la gramática tanto por ciento". Tal vez la aparente contradicción surge de que Ana se refiere a los profesores de español en general y Vilma comenta específicamente el caso de la profesora de este año.

En lo que dice sobre los criterios de evaluación en la clase de inglés es evidente su falta de entusiasmo por la composición en el marco de esa clase. Clasifica la actividad como "mecánica" y luego describe las condiciones que le hacen merecer ese adjetivo: un tema impuesto, una extensión predeterminada y establecida para todos los trabajos igualmente, unos párrafos introductorios

asépticamente semejantes. Verdaderamente poco estimulante, desde su perspectiva y son precisamente los criterios que se usarán para evaluar sus trabajos los que parecen desanimar toda inclinación creativa. Para una escritora diestra, como Ana demostró ser en las sesiones de composición durante el estudio, estas limitaciones arbitrarias resultarán aburridas y frustrantes.

Sobre los criterios para evaluar las composiciones, Enrique opinó así:

Como yo te digo, ellos están más pendientes a la forma de escritura de nosotros. A la corrección. No en sí a lo que ellos escriben o a lo que uno escribe. En inglés. En español, no. El español es tu idioma máter, desde que tú naces es español. Nosotros estamos, por ejemplo, como en un sexto grado en inglés.

Considero que la declaración de los criterios que hace Enrique es muy vaga, poco clara y nada específica. Es curioso que, a pesar de que establece diferencias entre los criterios en español y en inglés, porque afirma que en la clase de inglés los profesores suelen fijarse más en la corrección que en el contenido, sin embargo, ya anteriormente en nuestra entrevista había mencionado varias veces la ortografía y otros aspectos gramaticales como muy importantes para él al redactar en español. Inclusive, me relató su disgusto cuando algún profesor no repasa las reglas gramaticales en su curso, porque cree importante y necesario hacerlo anualmente. Así que podría ser que efectivamente en la clase de inglés se dé mayor énfasis a la gramática o podría también darse el caso de que sea más consciente de la importancia

de la gramática cuando escribe en inglés por su poco dominio del segundo idioma, que confesó preocuparle.

Victor me cuenta lo siguiente sobre los criterios de evaluación de sus profesores:

En 11 [undécimo], en inglés, la maestra era bien fuerte y muy rigurosa en ensayos y eso. Yo aprendí un montón. Ahora en doce la maestra no es fuerte y lo que he aprendido en inglés ha bajado mucho.

Le pedí a Víctor que fuera más específico y me hablara de criterios concretos en las distintas clases, como por ejemplo, la monografía de la clase de español que debían entregar ese semestre. El respondió:

Yo te puedo decir los que ella [la profesora de español] nos dijo. Ella dijo que ella pensó, que si íbamos a copiar de una monografía, ella dijo que ella sabía cómo escribía cada uno, yo creo que con eso...pues...primero cómo uno va a escribir, cómo uno redacta las ideas.

Otra parte es las cosas de la maquinilla, que esto quede a cinco espacios... Yo creo que la gramática y los pensamientos van a quedar en segundo plano. Ella dijo también que iba a chequear todos los errores de la maquinilla, espacio y eso. Yo creo que se debe fijar más en los temas y las ideas de las personas, cómo escribe. Dijo que iba a chequear si nosotros nos "metíamos" en la monografía usando primera persona. Yo creo que esos son los criterios.

[En la clase de inglés] se fijarían mucho en los verbos, como no dominamos el inglés se fijarían mucho más en la gramática. Las ideas creo que no se toman mucho en consideración, sino ver cómo hemos mejorado en la escritura.

El hecho de que Víctor aclarara que podía decirme los criterios que la profesora de español les dijo, captó mi interés. En el contexto de nuestra conversación, me pareció que esa aclaración tenía un cierto matiz que merecía mayor exploración, por lo que le pregunté si, aparte de estos criterios que la profesora había informado habría, a su juicio, alguno otro que no se informara y que incidiera en la evaluación de los trabajos, en la clase de español como en cualquiera otra. Su contestación fue ésta:

La persona, por ejemplo, los "titeres" y los "negros" como los llamamos. Yo creo que el nombre ha influido un montón. Todos los maestros ven el nombre de alguien que es un "títere" y un "tráfala", y no lo evalúan igual, si lo evalúan igual sale peor.

...En 11 [el profesor] nos daba los exámenes con un número de estudiante, nada de nombres y él nos veía a todos iguales. Yo creo que eso es una buena forma, dar un número al estudiante.

Sin reservas, Víctor expone claramente su convencimiento de que la evaluación se ve influida por factores personales. En este contexto, "negro" no se refiere a raza, sino que el alumno está usando los adjetivos "títere", "negro" y "tráfala" para referirse a individuos que rompen las normas establecidas o que tienen apariencia de baja calaña. No entraré en disquisiciones más profundas de las interpretaciones posibles, desde un punto de vista sociológico, de estas palabras de Víctor. Surgen preguntas sumamente inquietantes enseguida, como por ejemplo: ¿quién determina el significado peyorativo de esos vocablos?

¿quiénes son los "títeres" o los "tráfalas" en esta sociedad? Y, sobre todo, ¿qué implicaciones sociales podría tener el que esta influencia que apunta Víctor en las evaluaciones de los estudiantes fuera cierta? No hay margen en esta investigación que permita explorar estas cuestiones inmediatamente, pero sí me toca reconocer que para Víctor la subjetividad de la evaluación por motivos personales es una realidad insoslayable. Si bien es cierto que a este chico le parece una buena idea utilizar un número en lugar del nombre en los trabajos para que el profesor no tome en cuenta la persona, considero su propuesta muy ingenua, ya que los profesores distinguimos pronto las caligrafías, el lenguaje y hasta el estilo de nuestros alumnos al redactar. Dada la imposibilidad de una evaluación "objetiva", porque aun cuando se utilicen instrumentos técnicos y aparentemente descontaminados en el ejercicio de la misma, éstos responden necesariamente a un juicio de prioridades y valores que no puede ser "puro", creo que sólo nos queda a los profesores asumir nuestra subjetividad responsablemente. Por eso, la evaluación debe ser clara, aunque siempre sea subjetiva. Y, para que sea clara, la evaluación debe fundamentarse en criterios que respondan a la naturaleza de aquello que evaluamos, debe tener fines específicos. El poder y el misterio de la evaluación, que se nutre de criterios ocultos o incomprensibles tantas veces, es culpable de que los estudiantes no puedan ver el camino que recorren y vayan como avanzando con los ojos vendados por un túnel a oscuras en lo que debió ser una ruta clara de crecimiento y desarrollo.

Victor continúa ilustrando con ejemplos su planteamiento anterior, y cito:

En octavo en inglés que saqué una C porque me pasaba haciendo chistes y eso. Después con [la profesora de español] que en el salón yo tiraba tiza y me dio B, esa fue la primera B que yo saqué en español y fue a la carrera. Yo tengo la impresión de que ahora en 12 dicen que yo no participaba el semestre pasado y yo creo que yo participaba igual, pero me dio A, pero y que yo hablaba mucho, que no participaba en la clase, pero yo participaba igual. Lo único es que en este semestre yo he tenido algunas preguntas sobre cosas adicionales, preguntarle algo, eso es lo único.

Aunque aquí se desvía un poco y habla sobre la evaluación final de esas clases, en lugar de ceñirse a la valoración de sus composiciones, si demuestra más razones por las cuales tiene la certeza de que en la evaluación del trabajo de los alumnos median factores ajenos a su rendimiento, como su comportamiento y participación en clase. Aunque es bueno animar a los alumnos a tomar parte activa en las clases, no creo que la forma más apropiada sea penalizando su actitud más pasiva, porque casi estaríamos dando premios y castigos por una u otra personalidad. El estudiante que permanece callado en clase no necesariamente está distraído o mal preparado. De hecho, se podría dar la absurda situación de que el alumno menos preparado, pero más audaz, sea el que haga más preguntas, capte mejor la atención del profesor y obtenga una mejor calificación. Se podría argüir que conocemos mejor a nuestros alumnos y que esos casos serían los menos, pero ¿será cierto? ¿Podemos dar cuentas de ese in-

grediente personal de la evaluación o imponerle controles suficientes como para que el alumno no se sienta discriminado? Estoy convencida de que el primer paso para ganar la confianza de los alumnos es, nuevamente, la claridad de los criterios de evaluación y la participación de los estudiantes en el proceso.

Tamara, al comentar sobre los criterios con que los profesores corrigen sus trabajos, parece ser ella mucho más exigente que los maestros. Explicó su opinión de la siguiente manera:

Por ejemplo, [la profesora de español] dice que yo escribo bien, pero es mentira, porque es que yo me doy cuenta, porque yo escribo con esta retórica que suena super bien, pero que yo la leo y digo, "esto no dice nada". ...!Se impresionan algunos maestros tanto y me alaban tanto!

A lo que añade poco después:

En español, ella no ha puesto unos criterios específicos, excepto ortografía. Pero yo sé que por lo menos mis amigos más íntimos saben que no es muy exigente.

...yo lo veo y sé que voy a sacar A en la monografía y en realidad...Pero hay una maestra en la U.P.R. que esa sí es la que escribe y el primer trabajo que yo hice fue también lo que siempre hago, un "babazo" ahí que sonaba bien sin decir mucho y me lo criticó, creo que saqué C. Y fue al punto y me dijo, "yo sé que eso tú lo hiciste rápido, no hiciste ningún "draft" [borrador]. Yo sé que tú crees que yo me voy a quedar con que esto es bueno, pero en realidad no". Y cada vez que pide un trabajo yo me siento y lo hago super bien.

Cuando Tamara expresó su opinión, parecía preocupada porque los profesores, a su juicio, se conforman con poco. Ella ha aprendido a dominar un "lenguaje retórico", como lo llama y con

eso satisface las expectativas de sus profesores, sin esfuerzo alguno. En las dos sesiones de composición de este estudio, Tamara escribió composiciones que fueron evaluadas con una de las cuatro mejores puntuaciones en el grupo de los diez participantes en la investigación. Si se toma en consideración que el equipo de expertos que llevó a cabo la evaluación holística de las composiciones utilizó los criterios establecidos en la Universidad Interamericana de Puerto Rico para evaluar las pruebas de redacción cuando el alumno termina el Programa de Educación General, es posible concluir que Tamara es una escritora diestra que ha aprendido a manipular, en cierta medida, los criterios de evaluación de sus profesores. Sin embargo, cuando encontró, en su profesora universitaria, una evaluadora mucho más exigente, trabajó con seriedad y con mayor entusiasmo, como ante un desafío.

El factor personal que había apuntado Víctor, así como otros también subjetivos se manifiestan en las palabras de Tamara:

También está el hecho de escribir lo que alguna gente quiere leer, eso con-
flige, uno sabe lo que ella quiere que uno escriba.

En inglés cuando ella empezó a dar unas
hojitas clipeadas (grapadas), como que
lo único que uno notaba que había cambios
eran de puntuación, palabras y ortografía.

Tamara, como Vilma y Carmen, objeta el uso de la escala ["hojitas clipeadas"] que hace la profesora de composición en inglés y critica el énfasis de la evaluación en aspectos gramaticales o de vocabulario.

Desde la perspectiva de Teresa, lo que miraría la profesora de español a la hora de evaluar sus monografías sería:

Bueno, este... la forma de escribir, el vocabulario, que el lenguaje esté bien utilizado, las críticas, las citas que se relacionen lo más posible con el trabajo y que uno siempre hable sobre esas citas, no sólo mencionárlas, y quedarse dentro del tema, o sea, no salirse mucho del tema.

... Los maestros te dicen lo que quieren.

La acotación que hace Teresa de que "los maestros te dicen lo que quieren" es reveladora. Implica, por un lado, que profesores distintos establecerán requisitos diferentes para sus trabajos y, por otro lado, que esos requisitos son convencionalismos que quedan determinados de forma subjetiva y no necesariamente a partir de una base común de conocimientos sobre el proceso o el arte de escribir.

Hablando de la clase de español particularmente, Alfredo dijo que los criterios de la profesora al evaluar sus trabajos serían éstos:

Bueno. Lo primero es el orden lógico. Segundo yo pondría el vocabulario de altura, académico. Esto no es muy importante, pero yo le doy bastante importancia a su extensión, la extensión del trabajo. Para mí es muy importante. Yo creo que da muy buena impresión si uno escribe un poco más de lo promedio. Claro, tampoco una cosa testamentaria que nunca acaba, pero sí un poco más de lo moderado.

No sé si lo hacen con intención, pero ellos pretenden no darle importancia a la extensión. Tampoco pretenden darle mucha importancia al vocabulario muy elaborado...

Alfredo presenta aquí un cuadro de la combinación de criterios explícitos e implícitos que ha captado a medida que ha adquirido experiencia escribiendo para los profesores. El orden lógico de las ideas y el uso de un lenguaje académico son criterios informados por la profesora de español, que él considera importantes. Sin embargo, ha percibido que los profesores, en general, se impresionan favorablemente con un trabajo más extenso que lo ordinario y con el empleo de vocabulario más rebuscado, aun cuando no reconocen cuánto influyen estos factores en su apreciación de los escritos.

En la clase de inglés, Alfredo piensa que los criterios son otros:

Bueno, pues, al ser otro idioma ellos le dan importancia no tanto a lo que uno dice, sino cómo uno lo está planteando. Los errores de gramática, el tiempo de los verbos, eso es lo que realmente ellos le dan importancia, al orden.

Alfredo confirma con la suya la opinión de todos los alumnos entrevistados en cuanto al predominio de los aspectos gramaticales como criterio principal en la evaluación de los trabajos en inglés.

A continuación presento una síntesis de la información que suministraron los estudiantes relacionada con esta subcategoría:

- 1. Los criterios utilizados por la profesora de inglés de duodécimo grado para evaluar las composiciones, según los alumnos entrevistados,

son puramente mecánicos o gramaticales a pesar de que la escala que acompaña los trabajos corregidos parece trascender la dimensión gramatical, incluyendo coherencia y originalidad. En esta clase los alumnos han interpretado que hay unos criterios expresados en la escala y otros, muchas veces incomprensibles para ellos, que determinan la evaluación. Han llegado a la conclusión de que copiando las fórmulas del manual para introducciones y conclusiones, y siguiendo los "pasos" que en el libro aparecen, serán evaluados mejor que ensayando su creatividad. Se refieren, pues, a ésta como una actividad "mecánica".

- 2. En cuanto a la clase de español de duodécimo grado, los alumnos participantes mencionaron los siguientes criterios explícitos para la evaluación de sus trabajos:

- *presentación
- ortografía
- *uso del bosquejo
- *organización de las ideas
- *desarrollo lógico y fluido
- *lenguaje académico
- expresión de puntos de vista personales, críticas
- *estilo
- introducción y conclusión apropiadas
- citas

-mantenerse en el tema, sin desviarse

-60% contenido y 40% gramática

(*expresados por dos o más alumnos)

- 3. Una alumna opinó que los criterios para la evaluación de las monografías en los seminarios de ciencias eran la presentación y la ortografía.
- 4. Las monografías en la clase de historia, según uno de los estudiantes, se evaluaban por la aplicación que se hiciera de los datos históricos, el estilo y la aportación personal al trabajo.
- 5. Una alumna demostró incertidumbre para señalar cuáles criterios se usaban en la clase de teatro para evaluar los trabajos de crítica que entregaban.
- 6. Varios estudiantes (cuatro de los diez) manifestaron el convencimiento de que existen criterios ocultos, no informados, que tienen mucho peso en sus evaluaciones y que algunos de esos criterios implícitos son de carácter personal.

Los datos recogidos en esta subcategoría ponen de manifiesto los insumos tan variados y contradictorios que pueden recibir los estudiantes en su proceso de escolarización al tratarse de las destrezas de composición y de cuáles son las características de una "buena" redacción. Queda comprobado que:

Hay quien pide respuestas breves y concisas, hay quien quiere repetición de consignas dadas y quien premia la riqueza de ideas, y quien la

coherencia del discurso, y quien la divergencia en el discurrir, y quien la ortografía, y quien la caligrafía o la presentación... Dar en el blanco de las expectativas viene a convertirse en el ser de la expresión escrita también (ALVAREZ HENDEZ, 1990, p. 19)

▼Subcategoría A.6.2: Actitud de los alumnos hacia los criterios de evaluación establecidos

Mediante esta subcategoría se examinan las reacciones de los estudiantes entrevistados ante los criterios de evaluación de sus profesores.

Sobre este tema, dijo Vilma:

Hay maestros que te dicen que escribas un ensayo, pero tienes que poner las ideas del maestro y eso es horrible. Yo odio eso, yo prefiero que escriban las ideas de uno.

Hubo un maestro que dio un examen y yo me di cuenta que era escribir lo que él pensaba y si uno ponía en realidad lo que uno pensaba le iba a sacar mala nota.

Asusta un poco escuchar esta afirmación de Vilma, cuando se ha estado escribiendo tanto sobre los valores de la escritura como medio para descubrir el sentido de las cosas y para comprender nuestras propias ideas en el proceso de expresarlas a un lector (MURRAY, 1982). La situación descrita por Vilma viene a comprobar la observación de ALVAREZ HENDEZ (1990), y cito:

...el alumno escribe mucho durante el periodo

escolar, pero comunica muy poco. Y menos aún, expresa, manifiesta pensamiento propio, sentimientos o actitudes y valoraciones personales. La redacción se vuelve en ejercicio rutinario, mecánico y ajeno, que es necesario superar, pero que en muy pocas ocasiones tiene la intención real de decir algo porque no es sentida ni vivida como necesidad personal de comunicar (p. 33).

Se transforma entonces el acto liberador de la expresión en una actividad represiva a la que los alumnos se someten con rebeldía, sentimiento que demuestra Vilma muy claramente en sus palabras: "Yo odio eso...".

Al preguntarle a Alfredo cómo él creía que reaccionaban los alumnos ante los criterios de evaluación de la composición que establecían sus profesores, contestó como sigue:

La mayoría se resisten. Aquí, como se le da tanto énfasis a lo práctico, a lo matemático, pues ellos se resisten a escribir, pero hay un sentimiento en términos de mayoría que se les hace difícil poner todas las ideas en un examen, digamos. ... Como que le echan la culpa [al profesor], esto no soy yo.

Por lo que ha dicho Alfredo, parece que no todos sus compañeros han tenido la habilidad que demuestra él para descifrar y satisfacer los criterios para la evaluación de sus redacciones. Alfredo atribuye su actitud a que "no les gusta" escribir, pero habría que examinar mejor por qué no les gusta. Tal vez descu-

briríamos alguna información interesante.

Carmen es un ejemplo de una estudiante que no se ha sentido satisfecha muchas veces por el resultado de sus evaluaciones o por el modo como se ha llevado a cabo esa apreciación de su trabajo, aun cuando ha expresado que disfruta tanto la composición que desearía dedicarse a ello en el futuro, como escritora profesional. Se expresó así:

Depende, depende, a mí no gusta esto de ...es que yo como que soy medio horrible, que yo soy bien hipersensible con lo que yo escribo. Acepto las críticas, pero aún así me siento mal si no me quedó bien. ...Yo decía que la mejor forma en que a mí me han criticado es cuando muestran el halago con las críticas. Una maestra a mí me entregó un "essay" (ensayo) en el que yo me había matado todo lleno de correcciones, una cosa salvaje. Pero la clave del éxito fue que al final, después de esas críticas me puso, "I think you have a flair for writing. Read, read, read to develop your talent". Y lo recordaré toda mi vida porque me hizo sentir que se había tomado todo ese trabajo de corregirme porque en el fondo pensaba que valía la pena. Yo creo que esa es la mejor forma.

No me parece raro que esta alumna sea tan sensible a las críticas como ella dice, puesto que su interés por la composición no es nada ordinario y, piensa, distinto a la mayor parte de sus compañeros, que la actividad de escribir podría ser el centro de su desarrollo personal y profesional. Por esa razón, es posible y lógico que su habilidad para escribir sea un componente importante de su autoconcepto (ROSENBERG, 1979; GIMENO SACRISTAN, 1976). Por otra parte, me ofrece un magnífico ejemplo de cómo la profesora que cita manejó la situación de evaluación para darle

toda la información que consideraba necesaria para mejorar su trabajo, sin desanimarla ni lastimar su imagen de sí misma. El tono de la crítica fue optimista y alentó a la estudiante, en lugar de provocar su frustración.

Según Isabel, las actitudes de los estudiantes hacia los criterios de evaluación de los profesores son éstas:

...es la evaluación de lo que tú has
aprendido hasta ahora y de lo que te
falta por aprender, de lo que puedas
mejorar. O sea, es bien importante.

...Pero también existen los maestros
que ni escriben para uno saber la pun-
tuación. ...Eso es lo que más molesta.
Quizás los que escriben mucho, los estu-
diantes como que se agustan de ver tanto
escrito.

...Bueno, quizás es problema de la acti-
tud del estudiante, que si desde el
principio se establecen cuáles son las
reglas, cómo va a funcionar esto, yo voy
a escribir todo al tiempo, voy a descifrar
qué está mal y qué está bien, si eso está
claro desde el principio, pues el estu-
diente está más abierto y recibe mejor.
Si no, yo no sé. El estudiante se puede
sentir como atacado.

Esta chica coloca la evaluación en el lugar de importancia que le corresponde como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje para luego protestar la falta de información que a veces sufren los alumnos. También expresa con sorprendente claridad la definición de los criterios de la evaluación como condición esencial para que el alumno reciba las críticas a su trabajo sin trasladarlas al terreno personal.

José amplía este punto de vista, al comentar en nuestra

entrevista lo siguiente:

...Todo depende también, yo digo, del maestro. Si el maestro tiene una mente abierta, me acepta. A esta maestra (la de español) yo le he planteado ideas y ella no está de acuerdo y discute conmigo y me orienta y me ofrece libros y nos entendemos así. Hala es cuando viene el maestro y le dice a uno de lo mal que uno está y nada más.

En el caso de este estudiante, se confirma una vez más la incidencia que puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el tipo de diálogo que se establezca entre el profesor y el alumno. No se trata, pues, de que exista la coincidencia absoluta de ideas, sino más bien de que exista la apertura necesaria para que la comunicación fluya en dos direcciones: del alumno hacia el profesor y viceversa. Ese canal, permanentemente abierto, hará posible el desarrollo de las dos partes involucradas en el diálogo por aquello que olvidamos tantas veces de que también los profesores aprendemos en el proceso de enseñar. Un aprendizaje que no se centrará, posiblemente, en la materia, que tal vez creemos conocer de sobra, sino en la comprensión mayor de los procesos que gobiernan todo intento de enseñar o de aprender.

Ana, quien nunca ha tenido la experiencia de que le entreguen un trabajo corregido cuya puntuación no haya podido explicar, habló de las reacciones de otros compañeros a los criterios de evaluación de sus trabajos escritos. Ella apuntó:

Depende. Casi siempre hay protestas y cosas que se ven como inflexibles, pero en general yo creo que la mayoría de los estudiantes reacciona bien. Por ejemplo, si es un ensayo, que le digan bien, o si es una monografía, lo que vale cada parte

porque después que uno se mata haciéndolo
... pues, yo creo que la mayoría es favo-
rabie. ... O a lo mejor en el momento en
que el maestro cogió el papel no le gustó,
o sea, que es algo como personal. Pero si
hay algo ya, una forma más establecida...

Esta alumna respalda el establecimiento claro de los criterios de evaluación, aunque éstos puedan parecer a veces inflexibles, ya que permiten preparar los escritos de acuerdo a las expectativas de los profesores y protegerse de las ambigüedades de la evaluación.

A continuación, Víctor describe cómo reacciona cuando no comprende sus evaluaciones:

... Hay muchos maestros que te mandan a
hacer composiciones y te las entregan
con menos 5 o algo así y uno, vaya, pues,
se pregunta por qué le han quitado puntos,
cuál es el error.

Cuando no me quitan mucho, pues me quedo
pensando, bueno, es A como quiera. Pero
cuando me quitan demasiado me preocupo un
poco y voy a veces a donde el maestro y
le pregunto. ... pero ellos son los que
mandan, él dice eso y va. Casi nunca me
convencen.

Víctor deja asentada así, sin dudas, la posición de poder de los profesores en relación con los alumnos. Sus palabras denotan una resignación salpicada de cinismo ante una realidad con la que tiene que vivir.

Le pregunté a Tamara si los criterios de evaluación que aparecen en la escala que utiliza la profesora de inglés les servían a los alumnos a la hora de escribir sus composiciones. Respondió así:

Por lo menos para mí no. Tal vez a

alguna gente. ...Mientras uno esté saliendo bien en los trabajos, ni los mira. Si uno saca menos 10 o algo, pues ya va a ir a chequear y tiene más cuidado en lo que escribe.

...Una vez yo creo que lo hice, porque saqué una cosa horrible, chequeé qué era, no me acuerdo ni qué era, una cosa que yo considero medio estúpido.

VILLANIL y CARRASQUILLO (1988) respaldan el uso de escalas para evaluar las composiciones porque permiten que el alumno comprenda e internalice los criterios que en ella se expresan y facilitan su progreso hacia una mayor autonomía como escritor. Sin embargo, para que se obtengan los resultados anticipados por estas autoras no es suficiente la existencia de una escala, se requiere un uso adecuado de la misma. Si los criterios están expresados ininteligiblemente para el estudiante o no ha habido una puesta en común entre el profesor y la clase para asegurar la comprensión y relevancia de los criterios, el resultado será, posiblemente, el que ilustra Tamara con su caso.

Otro ejemplo de cómo se siente esta alumna respecto a las evaluaciones de sus trabajos en la clase de composición de inglés es éste:

A lo mejor no me molestaba tanto antes ...pero ya como que no me importa, pero el semestre pasado había una gente que sacaban perfecto en todo. Yo lo leía y era una copia del ensayo que había en el libro, qué sé yo, aburridísimo.

Entonces yo me colgaba, no me colgaba... Muchas veces por la cosa de la puntuación me quitaban un montón, yo no entiendo por qué, debe ser que no lo entendía, lo que yo estaba escribiendo.

Este comentario de Tamara se refiere a la clase de composición de inglés. Es evidente la consciencia de esta estudiante de quién será el lector de su trabajo, al grado de que ello entra en conflicto con sus ideas sobre qué y cómo desearía escribir. Luego relata cómo se percató de ese desfase entre sus metas al componer y las expectativas de la profesora al leer. Me consta que durante el segundo semestre sus ensayos han obtenido muy buenas calificaciones, por lo que concluyo que Tamara afinó su observación de los criterios de evaluación para complacer a la profesora, aunque consciente completamente de que ello significaba sacrificar algunos valores de sus composiciones, como la originalidad.

Teresa se expresa así de los criterios de evaluación en la clase de español:

Casi siempre los criterios son justos, o sea, que es más o menos lo que uno espera, o sea, que uno espera que los maestros esperen eso... tú sabes, desde un principio uno sabe la forma en que se escribe y uno mismo espera que aunque no tuviera los criterios uno sabe lo que se espera.

Sin embargo, en nuestra conversación ya Teresa había mencionado dos ocasiones que podía recordar en las que había fracasado un trabajo porque no comprendió bien los criterios mediante los cuales los evaluarían. Esas situaciones, relatadas por ella misma, arrojarían duda razonable sobre su aseveración de que, aunque no se informen, el alumno sabe lo que el profesor espera.

La síntesis de las actitudes de los alumnos a los criterios de evaluación de sus escritos es la siguiente:

- 1. Los estudiantes entrevistados se sienten irritados o francamente molestos cuando advierten que la repetición de las ideas expresadas por el profesor en clase es un criterio para la evaluación de sus trabajos, y que no se permite el espacio necesario para sus opiniones, muchas veces divergentes.
- 2. Hay, según varios alumnos, algunos criterios que inciden en la evaluación aunque no sean informados explícitamente y que son de índole estrictamente personal como el comportamiento del alumno en clase, su apariencia física y otros.
- 3. La falta de claridad en los criterios de evaluación de sus escritos causan la desconfianza de los alumnos y los inducen a atribuir las faltas señaladas a motivos personales o a deficiencias en la preparación del profesor. Su obligada conformidad con esta situación trae como consecuencia una actitud cínica ante la evaluación.
- 4. La flexibilidad de los criterios de evaluación, sobre todo cuando comparan las composiciones contra una norma establecida o directrices en un manual, provocan la frustración de los alumnos y coartan el ejercicio de su creatividad.
- 5. El uso de una estrategia de apoyo como las escalas para evaluar las composiciones de los estudiantes requiere una

implantación concienzuda y una puesta en común entre evaluador y alumnos para que cumpla su intención de aclarar los criterios que se considerarán al valorar los escritos. De otro modo, pasa a ser una novedad inútil que justifica malamente los juicios del profesor.

■6. Los entrevistados mencionan como circunstancias que los animan el que los profesores demuestren tener mentes abiertas, que los acepten aunque discrepen en sus puntos de vista y sean capaces de iniciar un diálogo verdaderamente formativo. También mencionan la conveniencia de que sus trabajos se corrijan mas equilibradamente, sin recargar el peso del comentario en las deficiencias, pasando por alto los logros del alumno o sus posibilidades de desarrollo. Esta puede ser la diferencia entre nutrir la autoestima del alumno y ayudarlo a crecer o convencerlo, sin más, de que es incapaz de comunicar sus ideas.

■7. Dos de los diez alumnos participantes en el estudio expresaron su opinión de que los criterios de evaluación que empleaban sus profesores al corregir sus redacciones eran casi siempre justos.

▼ Subcategoría A.6.3: Participación de los alumnos en el proceso de evaluación

De acuerdo con CARDINET (1987), pienso que la evaluación debe ser "un esfuerzo de comunicación intersubjetiva en el que el maestro y los alumnos se esfuerzan en analizar las representacio-

nes de la otra parte y en comprenderlas para hacerlas converger" (p. 9). La participación de los alumnos en el proceso de evaluación es elemento indispensable de ese esfuerzo comunicativo.

En las entrevistas con los alumnos no he hallado evidencia alguna de la participación de los alumnos en el proceso de evaluación de sus trabajos escritos. He recogido, pues, en esta subcategoría los comentarios de los estudiantes a partir de experiencias fuera de la escuela o de su opinión sobre el tema.

Le pregunté a Víctor si le parecía más conveniente el que fueran los mismos alumnos los que se corrigieran sus trabajos mutuamente en lugar del profesor. El respondió:

Yo creo que también hay gente que le hace más caso a lo que dicen los compañeros. Quizás si viene un amigo mío y me señala algo que está mal y me dice su opinión de cómo se debe poner, como uno se ve al mismo plano con el amigo...no que si viene el maestro y le señala que algo está mal, yo no lo arreglaría, no sé. Creo que sí.

Este chico piensa que atienden con mayor prontitud los consejos de los pares que los que pueda ofrecer el profesor. Teresa, por otro lado, aduce razones distintas para que la idea de la evaluación entre compañeros le parezca atractiva, a saber:

Yo creo que eso...como que uno se entiende mejor con los estudiantes, uno se relaciona y es más fácil. El maestro va como que espera más.

Según esta alumna, la comunicación entre compañeros es más fácil y los criterios de evaluación deben ser menos estrictos. Verdaderamente, uno de los problemas que puede suponer una evaluación entre pares es la relajación de los criterios de

evaluación en función de la presión del grupo, situación que se hace más frecuente entre alumnos adolescentes (DÍ PARDO y FREEDMAN, 1988). Ello no comporta necesariamente un beneficio para los aprendices.

Vilma comparte conmigo su experiencia de crítica y evaluación en grupos pequeños durante el seminario de verano en una universidad norteamericana:

...yo me acuerdo que el primero que hice me salió bien. Después hubo unas gentes que me "asesinaron" ahí con errores y yo aprendí un montón.

...Yo me acuerdo que todos los de mi grupo me odiaban porque decían que yo escribía horrible y después la maestra me daba A. Y que yo era de las más que hablaba, que le criticaba a todo el mundo el trabajo. Todo el mundo mi trabajo me lo super criticaban, porque ya me tenían ganas por criticarles tanto el de ellos. Es que era para ayudar a uno; o sea, era como decirle, "El principio no se entiende bien trata de hacerlo más...". No era buscando errores gramaticales.

...como era un "first draft" [primer borrador], pues no era para entregar; o sea, no hay que buscar si a esta palabra le falta una L.

El relato de Vilma parece echar por tierra la idea de Teresa sobre los criterios menos rigurosos de los pares. Su ejemplo demuestra cómo, en este caso particular, los alumnos fueron más severos y minuciosos en sus críticas que la profesora del seminario. También es interesante notar que el tipo de comentario que orienta la crítica parece ser más dirigido a cumplir la misión de comunicación que tiene el escrito, obviando por el momento los

criterios gramaticales en ese primer borrador. El involucrar al alumno de esta manera en su doble papel de lector y de escritor debería contribuir a desarrollar en él una mayor consciencia de los aspectos que debe atender para mejorar sus composiciones y adiestrarlo en una rutina de autoevaluación para el futuro.

Cuando los alumnos no participan en el proceso de evaluación, no comprenden el sentido de las recomendaciones que les ofrecen los profesores, como parece indicar el comentario de Tamara:

...como que nos presentan todo esto, pero no hay ninguna razón por qué hacerlo. Yo creo que algún maestro debe ser capaz de decir esto es lo que van a hacer y motivarnos a hacer y que uno de verdad quiera hacerlo de esa manera para mejorar. Porque entiendo que el material es lo que se supone debe ser un "composition", pero no hay razón para hacerlo.

Según esta alumna, queda pendiente en la evaluación el por qué de los criterios establecidos, cuando ese motivo pudo ser el motor para que el alumno, enterado de su importancia, recorriera con gusto la ruta que hoy le parece incómoda y ajena.

Se resume esta subcategoría en los siguientes puntos:

- 1. Los alumnos entrevistados no presentan evidencia alguna de que hayan participado alguna vez en el proceso de evaluación de sus composiciones.
- 2. Tres alumnos consideran conveniente la evaluación por los compañeros por las razones que siguen:
 - se aceptan y se entienden mejor las

recomendaciones de los pares

-los estudiantes podrían ser menos

severos en sus evaluaciones que los
profesores

-los estudiantes pueden ser más rigurosos

que el profesor, pero se entiende la
evaluación por los pares como una actividad
de apoyo, de ayuda

■3. La participación en el proceso de evaluación

permite a los alumnos acceder a las razones

detrás de los criterios y ello puede representar

un estímulo mayor para su esfuerzo para satisfacerlos.

▼Subcategoría A.6.4: Criterios de evaluación de los alumnos

Diferente a las demás secciones dentro de esta categoría, la subcategoría que presento a continuación fue añadida a las que originalmente habían sido establecidas "a priori". Consideré interesantes y pertinentes las opiniones de los alumnos sobre cómo se deberían evaluar sus trabajos escritos porque podrían reflejar sus ideas sobre el proceso de composición o quizás ofrecer alternativas a los criterios que han criticado tan duramente.

Tamara expresa así sus criterios para la evaluación de una composición en nuestra charla:

Tamara- Yo la retórica esa babosa que no dice nada no la acepto. Inteligencia de la idea, ser conciso, presentar el punto bien, ser original, no limitarse a los

estándares y ser honesto al escribir las cosas.

Dinah - Cuando tú dices que irías más allá de lo que son esos estándares o esas guías...

Tamara- Para no limitarnos tanto.

Dinah - O sea, que tú piensas que hay otras cosas que tienen mayor importancia a la hora de tú decidir si un trabajo de redacción es bueno, un ensayo por ejemplo. Un ensayo que se escriba solamente siguiendo esa serie de guías, ¿te parece a tí que no necesariamente es bueno?

Tamara- No.

Dinah - ¿Y qué es lo que hay más allá?

Tamara- Las ideas que exponga el trabajo, mostrar un poco de arte al escribir.

Esta alumna, quien tiene una fuerte inclinación por las artes y ha considerado dedicarse a ese campo, exige de la composición algo más que un ejercicio mecánico de reproducción de modelos. Para Tamara, escribir es un arte, la imitación descarada es una falta inexcusable.

Vilma opina que cuando se llevan a cabo las evaluaciones y críticas por los pares, la gramática ocupa un lugar diferente entre los criterios que se deben aplicar. Expone:

{La gramática} no es lo más importante porque, si es un "first draft" (primer borrador), ¿cómo le van a exigir a uno que tenga la gramática bien? ...que a uno se le quede una coma o que tenga dos errores, yo no encuentro que eso sea...Yo encuentro que tiene que tener peso en un trabajo formal, final, pero no en una asignación que uno le da al maestro.

Esta posposición de los criterios gramaticales hasta la versión final del trabajo podría dar una mayor oportunidad de llamar la atención de los estudiantes hacia aspectos más relacionados con la comunicación de ideas a un lector y el cumplimiento de la intención del escrito, que suelen quedar desplazados por la corrección de elementos más sencillos y menos importantes.

Le pedí a Alfredo que me dijera cuáles serían los criterios de evaluación que él emplearía si fuera el profesor de español de duodécimo grado y ésta fue su respuesta:

Pues yo creo que todo el trabajo esté cimentado en una misma idea, que no mezcle distintas ideas ni que sea una desorganización. Que sea todo un trabajo que tenga consistencia desde el principio hasta el final. Lo demás "viene por añadidura" como uno dice. ...Para mí es lo más importante, pues si realmente contesta la pregunta y uno escribe cinco páginas y uno está contestando la pregunta...

Tampoco veo entre los criterios enunciados por Alfredo la consideración del aspecto gramatical como prioritario. Este alumno atiende más bien a la expresión clara y definida de la idea medular desde el inicio hasta el fin del trabajo y a la satisfacción de la intención del mismo, como podría ser responder a una pregunta formulada.

Isabel se fijaría en lo siguiente si fuera a evaluar un ensayo:

Que sepa lo que se está diciendo, que esté organizado, que no se contradiga, que no tenga errores de ortografía, que no sea repetitivo. O sea, que sea conciso y preciso, claro y específico, bueno, no tan específico. Que dé detalles, pero que no hable de cosas que no son realmente importantes para lo que se está probando.

Rápidamente, Isabel ha sido capaz de enumerar diez características que, a su modo de ver, determinarían un buen ensayo. Lo ha dicho, además, con una extraordinaria seguridad, como quien conoce muy bien de lo que habla. Tal vez ese mismo manejo de unos criterios de evaluación es responsable en gran medida de su destreza para escribir, que demostró en las sesiones de composición de este estudio.

A manera de resumen:

- 1. En las opiniones de los cuatro alumnos que ofrecieron sus criterios de evaluación de la composición, sólo una vez, se mencionó un criterio gramatical (ortografía) entre una larga lista. Este dato contrasta marcadamente con las prioridades establecidas, aparentemente, por los profesores al corregir sus trabajos.
- 2. La comunicación clara, directa y atractiva de las ideas mediante una estructura adecuada al propósito que se persigue, parecen ser criterios fundamentales según tres de los cuatro alumnos aludidos.

■B. Fase 2: Sesiones de composición

Cada uno de los diez alumnos que tomaron parte en esta investigación, compareció a dos sesiones de composición individuales. La decisión de llevar a cabo dos sesiones con características distintas responde al hecho de que se ha señalado que los alumnos varían sus maneras de componer de acuerdo a la naturaleza de la tarea (EMIG, 1983).

►Describo a continuación el comportamiento observable de los alumnos mientras escribían en cada sesión, lo que no supone una descripción del proceso completo ya que las operaciones mentales y la toma de decisiones durante ese tiempo son cuestiones desconocidas. Esta situación real de composición pretende establecer un punto de referencia con relación a las descripciones que los alumnos hicieron de su proceso de composición durante la primera fase de entrevistas y a las explicaciones que ofrecieron más adelante (tercera fase) sobre esta experiencia concreta. La justificación de las mismas se apoya en COHEN (1989), quien señala la conveniencia de corroborar las informaciones que los individuos ofrecen sobre sus procesos de aprendizaje y que pueden partir de sus conceptualizaciones de dichos procesos y no de su experiencia, mediante el análisis que los propios sujetos hagan de una experiencia inmediata del proceso en cuestión.

►Con el propósito de sistematizar las observaciones de las videocintas y facilitar la recogida de información, diseñé una plantilla con las categorías establecidas por EMIG (1971) en su investigación sobre los procesos de composición de alumnos de duodécimo grado en EE.UU. Un ejemplar de dicha plantilla aparece en los apéndices. Esta investigadora clasifica el comportamiento de los estudiantes al componer en dos grupos: actividades silenciosas y fenómenos de vacilación verbalizada. En el primer grupo se incluyen la escritura, la lectura y las pausas "vacías", mientras que en el segundo se incluyen los

sonidos, la expresión de sentimientos y actitudes, las digresiones y la repetición oral de elementos del texto. También utilicé el modelo del proceso de composición de FLOWER & HAYES (1981) para organizar mis comentarios sobre momentos específicos del proceso de composición que observaba (ver Apéndice I).

Por último en esta segunda fase del análisis, someto a la consideración del lector los resultados de la evaluación holística de las composiciones producidas durante estas sesiones, realizada por un equipo de expertos.

Paso ahora a explicar las tareas de redacción que se asignaron para cada una de las sesiones. La primera sesión de composición requería al alumno escribir sobre cualquier tema que escogiera, en el género que deseara y se le ofrecían ejemplos de géneros, como cuento, poesía, carta o ensayo. En la segunda sesión, se le pidió al estudiante escribir un ensayo de argumentación sobre uno de tres temas (machismo o feminismo, el plebiscito de 1991 o mejoras al programa curricular de su escuela). Seleccioné los temas propuestos por considerarlos probablemente conocidos por los estudiantes y particularmente apropiados para la argumentación. Se plantearon en términos bastante amplios para que los participantes pudieran acercarse a los mismos desde una gama más variada de posibilidades.

Iconografía de un proceso: diez casos

1. Ana

□Primera sesión:

Llegó al minúsculo despacho puntualmente y escuchó con gran

atención las instrucciones que le impartí. Se vaía muy tranquila, a pesar de la cámara que se encontraba dispuesta bstante cerca del escritorio, por el espacio tan limitado. Luego de escucharme, hizo varias preguntas: en qué idioma escribiría (inglés o español) y cuán extenso tendría que ser el trabajo. Una vez aclaradas sus dudas, comenzó la tarea.

Ana estuvo en completo silencio los primeros dos minutos del proceso, como pensando. Inmediatamente después de esta pausa inicial, comenzó a escribir, sin haber utilizado bosquejo, ni esquemas ni ninguna estrategia observable para la planificación de su composición. Escribió continuamente, con pausas brevísimas, de principio a fin de la tarea. Se detuvo dos veces a releer, pero poco tiempo, como si estuviese leyendo sólo las oraciones anteriores a la que estaba en proceso. Luego que terminó de escribir, hizo una escritura final de todo el texto. Escribió con lápiz y borró solamente tres veces. No hay indicios en su trabajo de cambios significativos y parecía tranquila y satisfecha. Completó la tarea en 22 minutos y, sin embargo, su trabajo, una narración titulada Un dolor inesperado, recibió una puntuación alta cuando fue evaluada.

□Segunda sesión:

Al momento de su segunda sesión de composición, Ana estaba muy acatarrada. A pesar de que pensé que tal vez era mejor posponer la sesión para otro día, preferimos seguir adelante en

vista del calendario tan ocupado que tendría la alumna después de esa ocasión. Sin embargo, me preocupó que su malestar entorpeciera la observación de su manera de componer. Esta vez, Ana sólo preguntó a qué se refería el tema del plebiscito del que, para mi sorpresa, no estaba muy enterada, y luego comenzó.

A pesar de que se trataba de una tarea con características muy distintas a la primera, el modo como Ana compuso fue un calco de la primera vez. Primero, como entonces, dedicó unos minutos al silencio absoluto y después comenzó a escribir casi sin detenerse, con pausas sumamente breves, hasta concluir. Esta vez, sin embargo, no hubo señales de que leyera el texto, ni siquiera parcialmente, hasta que escribió la última palabra. Sólo entonces releó todo el trabajo y, sin hacerle ningún cambio, lo entregó. Sólo hubo una palabra tachada en la composición a la que sobreescribió la misma palabra, por alguna razón. Probablemente pensó cambiarla y luego desistió de la idea. Tampoco en esta ocasión hizo uso de ninguna estrategia observable para la planificación del ensayo, titulado El machisno. La puntuación que se otorgó a este escrito fue la misma que al primero.

■ 2. José

□ Primera sesión:

El caso de José es muy curioso. Aunque fue muy responsable para acudir puntualmente a las entrevistas que se prolongaron mucho por su conversación tan amena, este chico parecía disgustado ante la idea de las sesiones de composición. Una cosa es

hablar y otra componer, sobre todo con una cámara enfrente. Su gesto era muy serio, como si se sintiera incómodo con la situación. Así llegó a la primera sesión.

Una vez le expliqué la "libertad de hacer" que representaba la tarea, José comenzó a escribir sobre el primer papel una especie de esquema que consistía de cuatro números romanos (I-IV) con una idea que le correspondía a cada uno expresada en una oración completa. Sin embargo, a pesar de su disfraz de bosquejo, se parecía más esta estrategia al torbellino de ideas, por lo poco evidente de la relación entre los pensamientos enumerados.

Luego que escribió y leyó los pensamientos en el primer papel, comenzó a escribir en el segundo folio, haciendo pocas y breves pausas y releendo de vez en cuando lo escrito en la primera hoja. Más tarde descarta también esa segunda hoja e inicia la tercera, llegando así a trabajar a la vez con tres papeles frente a sí. De los dos primeros leía, mientras escribía en el último. Cuando consideró que había terminado, leyó detenidamente el último papel y lo contempló largamente. Como resultado de esa lectura final hizo algunos cambios en el texto, pero mínimos, más bien añadir unos números que sirvieran de guía al lector del trabajo.

A pesar de que el trabajo de José recibió una puntuación bastante baja, debo comentar que la observación del proceso de su trabajo me impresionó por varias razones. En primer lugar, aceptó plenamente la oportunidad que la tarea le daba de ejercitar su imaginación y su creatividad. Su trabajo es un "monólogo

interior" en el que se interroga y se responde a sí mismo en el marco de un título sumamente sugestivo: Acida-duda de Dios. Su versión final no es un trabajo ingenuo; retoma las oraciones que ya había expresado en el segundo folio y las coloca como en un rompecabezas o laberinto de palabras al que entramos por una frase de inicio colocada en el margen superior izquierdo y del que salimos por otra frase colocada en el margen inferior izquierdo.

En la abstracción de su reflexión se han dejado claves, huellas para seguir un hilo conductor de sentido en el conjunto. Si no fuera suficiente, con seguir los números que en el último momento y después de la lectura final añadió, llegaríamos a la frase final, escrita al revés sobre el papel. Me parece un trabajo de una gran originalidad en el que las ideas y la estructura están fuertemente entrelazadas en un conjunto poco común e interesante.

Estoy convencida de que el equipo de profesores universitarios que evaluaron su trabajo hubieran podido apreciar estos valores en su composición, pero habían recibido instrucciones muy claras: hacer una sola lectura de la composición y luego evaluarla según los criterios de la escala para la evaluación holística impresionista que tenían frente a sí. El trabajo de José, me temo, no cabe en las consideraciones de esta escala que suele utilizarse para trabajos de corte más "académico". Valga mi aclaración para reivindicar un poco los méritos de su esfuerzo al aceptar mi invitación a ser audaz.

□Segunda sesión:

A la segunda cita, José llegó con prisa evidente. Seleccionó el tema del plebiscito que se pretende celebrar en Puerto Rico en el 1991 para consultar al pueblo sobre la fórmula política que favorece (estado libre asociado, estadidad o independencia) como solución permanente a su relación con EE.UU. No expresó disgusto ni tampoco entusiasmo ante la tarea, que exigía un ensayo de argumentación sobre el tema escogido.

Esta vez se demoró unos minutos antes de comenzar. Luego empezó a escribir directamente lo que luego hizo las veces de un primer borrador, alternando escritura con pausas breves, en silencio. Cuando había escrito aproximadamente cinco oraciones se detuvo, leyó el texto por primera vez y descartó ese primer folio. De ahí en adelante va leyendo y copiando en otro papel, a la vez que hace cambios en las oraciones: elimina algunas frases, añade otras y hace una nueva distribución de párrafos. La lectura que hace del texto es simultánea a la actividad de copiar, nunca constituye en esta sesión una actividad por sí sola.

La versión final, que destaca escribiéndole como título Plebiscito de 1992 y firmándola con un seudónimo (Fausto), consta de solamente seis oraciones, obviamente insuficientes para cumplir a cabalidad la tarea de un ensayo de argumentación sobre ese tema. Su trabajo obtuvo la puntuación más baja de todas las composiciones consideradas. José me pareció sumamente desinteresado de la tarea que realizaba, como si pensara en otras cosas

por hacer. Entregó su trabajo rápidamente y no se detuvo a leerlo por última vez como si hizo en la primera sesión de composición.

■3. Vilma

□Primera sesión:

Una vez escuchó las instrucciones para la tarea de redacción libre, Vilma se quedó muy quieta con la mirada fija en un punto durante varios minutos. Entonces comenzó a escribir deteniéndose periódicamente como si pensara. Muy pocas veces, tres o cuatro, se detuvo a leer un poco lo que llevaba escrito y mucho antes de terminar el primer folio hizo una mueca de desagrado ante el texto, aun cuando no se había detenido todavía para una lectura completa del mismo. No utilizó bosquejos, esquemas ni ninguna otra estrategia de apoyo observable, simplemente escribió directamente su primer borrador.

A pesar de detenerse tan pocas veces a leer, en el proceso hizo varios cambios al borrador y tachó palabras o frases que quedaron eliminadas por completo o sustituidas por otras, lo que es una señal de que evaluaba el texto a medida que trabajaba en él.

Una vez que cree haber terminado se preocupa porque yo podría no entender el escrito y decide pasar en limpio los últimos dos folios, que son los que están más tachados. Copia literalmente, sin hacer más cambios y no vuelve a leerlo.

El producto de esta primera sesión es una narración de cuatro folios, a la que no asigna título alguno. Su evaluación

fue más que satisfactoria.

□Segunda sesión:

Cuando Vilma escucha las opciones para la tarea que debería realizar en esta ocasión, empieza inmediatamente a preparar un bosquejo sobre su tema: mejoras al programa curricular de su escuela. Ese bosquejo tiene como dos versiones en el mismo folio. La primera, a pesar de tener algunas letras y números está bastante desorganizado, como si fuese más una estrategia para la generación de ideas. La segunda versión del bosquejo está mucho más organizada y se demuestra la intención de establecer jerarquías o secuencia en sus elementos. Mientras trabaja en esta primera etapa mira por única vez a la cámara, señal de su consciencia de que la están observando, aunque se trate por el momento de un ojo mecánico.

Al terminar el bosquejo lo coloca a la vista y se dispone a escribir, lo que hace de ahí en adelante, alternando pausas vacías, escritura y lectura del bosquejo. Pocas veces lee el texto que ha ido escribiendo. También esta vez hace un gesto de desagrado al mirar el papel, tal como había ocurrido durante la primera sesión.

En el momento en que había expresado su intención de pasar en limpio el ensayo, mira el reloj y se percata de que tiene una clase y ya es la hora, por lo que me lo entrega sin lectura final alguna, igual que hizo la vez anterior.

La única diferencia significativa que noté entre las dos sesiones de composición de Vilma fue el uso del bosquejo en la

segunda que no utilizó en la primera sesión. Tal vez la naturaleza de la segunda tarea (ensayo de argumentación) la hacía más parecida a los ensayos que esta estudiante suele escribir para propósitos escolares y eso tiene algo que ver con su decisión de emplear esta estrategia de apoyo.

Su trabajo tampoco fue titulado esta vez y recibió una evaluación bastante baja.

■4. Alfredo

□Primera sesión:

Tan pronto le expliqué a Alfredo que se trataba esa primera vez de una composición libre en cuanto al tema y al género, me hizo dos preguntas: cuán largo debería ser el trabajo y si podía redactar una carta. Contestadas ambas preguntas, comenzó inmediatamente a escribir, como si alguien hubiera dado una señal de salida. De ahí en adelante escribió continuamente con pausas tan breves que me resultaban casi imperceptibles, excepto dos ocasiones en que se detuvo para buscar en un pequeño sobre manila que traía consigo unas pegatinas para colocarlas en el papel de su carta.

Sólo hizo una lectura del texto, al final del proceso. No dio ningún indicio de querer hacer cambios y no tachó en ningún momento. Al releer colocó alguno que otro signo de puntuación que hubiera pasado por alto, nada más. De primera intención pensé que tal vez el hecho de escribir una carta influía en el tipo de revisión o de cambio que Alfredo decidiera hacer, pues podía relacionar la tarea con la redacción de una carta que se

quiere enviar y no se desea estropear el papel, pero esta especulación quedó descartada cuando Alfredo tampoco hizo cambios durante la segunda sesión de composición.

Este chico escribe todo el tiempo, sin levantar la vista del papel hasta que termina. Parece completamente inmerso en la tarea y no miró a la cámara en ningún momento. Tampoco usó estrategia de apoyo alguna para planificar la redacción de su carta.

□Segunda sesión:

En nuestra reunión para la segunda sesión de composición, Alfredo formuló varias preguntas antes de empezar a trabajar en la tarea que ya le había explicado. Indagó más sobre qué yo quería decir por "ensayo de argumentación", si podía incluir los clubes dentro de lo que era el programa curricular de la escuela y me advirtió amablemente que no podía hacer un ensayo muy largo, porque debía hacer varias cosas más ese día.

Inicialmente, Alfredo hizo un bosquejo que constaba de tres partes principales: Introducción, desarrollo y conclusión. Probablemente pretendía así responder desde esta etapa temprana a la estructura que había aprendido a relacionar con el ensayo. Las primeras dos de esas tres etapas estaban a su vez desglosadas en temas y subtemas. A pesar de esto, Alfredo no volvió a mirar el bosquejo durante la redacción del trabajo, como si lo hubiera internalizado en el proceso de escribirlo.

Una vez terminado el bosquejo, comenzó a escribir de forma continua, como la primera vez, con pausas virtualmente impercep-

tibles. Al redactar la última oración, entrega el ensayo sin leerlo ni revisarlo. Otra vez, no hay cambios, ni aparecen palabras tachadas.

Tengo la impresión que, si hubiera dispuesto de más tiempo, este alumno hubiera desarrollado mucho más el ensayo, pues el bosquejo es más abarcador que el trabajo final. Aun así, este ensayo sin título, fue considerado satisfactorio en la evaluación.

■ 5. Carmen

□ Primera sesión:

Antes de comenzar la tarea, Carmen formuló varias preguntas: si podía usar diccionario y en qué idioma, inglés o español, debía escribir. Varios estudiantes me habían hecho esa última pregunta y caí en la cuenta de que la duda existía porque yo había estado observando clases de ambos idiomas, por lo que a los participantes se les hacía difícil determinar si me interesaba el primer o segundo idioma. Contestadas sus preguntas, inició su composición.

Los primeros minutos fueron una pausa vacía en la que Carmen permaneció como a la expectativa de que algo pasara dentro de sí. La mirada fija, muy quieta, como esperando. De pronto comenzó a escribir, alternando las pausas vacías con la escritura y relecturas frecuentes de lo que iba escribiendo. Redacta directamente al papel, sin esquemas ni ninguna otra estrategia evidente de planificación.

Carmen compone como si toda ella viviera intensamente la

experiencia de escribir. Hasta el trazo sobre el papel es fuerte, enérgico y la caligrafía va aumentando de tamaño en cada folio hasta el último, en que a penas 25 palabras (una sola oración) ocupan tres cuartas partes de la hoja. Esta alumna, al componer, me recuerda a un pianista en concierto. Muchas veces, repite en voz baja elementos del texto como palabras o frases cortas y mira el reloj frecuentemente.

En todo el proceso, Carmen descarta un solo papel, aunque hace muchísimos cambios durante la redacción y luego de la lectura final que hace de todo el trabajo. Tacha constantemente, relee, tacha otra vez, añade elementos y hasta se recuerda a sí misma cambios futuros dejando notas al pie de página como: "mal deletreado".

A pesar de que compuso durante más de una hora, me expresa, siete minutos antes de terminar, que por falta de tiempo tendrá que darle un final "abrupto" a su historia. Así, pues, procede a terminarla disfrutando su decisión evidentemente. Escribe riéndose en voz alta, como quien ha hecho una travesura. Al observarla y luego leer su composición, me pareció que se reía del final sorpresivo que estaba dando a su trabajo.


El resultado de esta primera sesión fue una narración, sin título, que fue evaluada satisfactoriamente. Casi todos los cambios que Carmen hizo en el texto fueron palabras sustituidas por otras que creo que tenían, a su juicio, mayor impacto desde el punto de vista del estilo, porque en términos de claridad o propiedad eran correctas, por ejemplo: "afirmó" sustituye a

"dijo", "dignísimo" a "severísimo", "paliduchas" a "amarillentas". Otras decisiones parecen tener que ver con el efecto de la historia en sí, que es un relato de un hecho insólito. De manera que esta chica parece ser particularmente consciente de la intención de su composición y de la importancia de cada elemento del escrito en el conjunto.

Segunda sesión:

Carmen no tuvo reparos para expresar su disgusto cuando supo que debía escribir un ensayo de argumentación en la segunda sesión de composición. Puso mala cara y dijo enseguida: "¿Ensayo de argumentación? ¡Hay qué horrible!". Luego hizo varias preguntas sobre el tema del machismo o feminismo por el que se inclinaba y sobre el género en sí.

Luego de una pausa silenciosa de varios minutos, comienza a escribir directamente al papel, sin haber utilizado bosquejo ni ninguna otra forma de planificación evidente. A los pocos minutos recuesta la cabeza sobre la mesa, como si fuera a dormir y continúa escribiendo así, con pausas alternadas. Al poco rato, descarta el papel y comienza otro, pero luego de escribir una oración en él, también lo descarta. Comienza a escribir en un tercer folio y continúa de ahí alternando escritura y pausas. Cuando ya está más adelantada en el trabajo, añade la lectura a las actividades alternadas. De vez en cuando se ríe, cosa que también noté durante la primera sesión. Otra vez, como la anterior, mira el reloj cada cierto tiempo y hace muecas y gestos frecuentemente.



En esta ocasión, Carmen interrumpe varias veces su trabajo para preguntarme cosas, como la traducción de ciertas palabras del inglés al español. Me da la impresión que trata de demostrarme algo que me había dicho durante su primera entrevista: que ella leía y escribía más en inglés que en español y que eso le preocupaba mucho porque pensaba que los puertorriqueños podíamos "quedarnos sin palabras". Ilustró lo que quería decir con la novela 1984 de GEORGE ORWELL, en la que un gobierno represivo va eliminando palabras del idioma del pueblo hasta que limita totalmente la expresión de sus consciencias por carencia de un código que hiciera posible la comunicación de las ideas y los sentimientos. "Están las palabras, pero las sé en inglés", afirma mientras compone. A pesar de su preocupación, que no es nada absurda dada nuestra situación política, me parece que Carmen es dueña de un vocabulario bastante extenso para su edad y nivel académico, y que su inquietud revela lo contrario de lo que le preocupa: una consciencia lingüística aguzada y esperanza para el futuro.

Carmen descarta un tercer folio y luego va leyendo de él para copiar en una hoja nueva. Hace muchos cambios durante la redacción y al finalizar lo lee todo desde el principio y hace algunos cambios más. Esas alteraciones son muy puntuales y no trascienden el nivel oracional. Cuando concluye la tarea, me expresa que ella no puede hacer un ensayo argumentativo porque es muy difícil para ella.

Al examinar su trabajo, me doy cuenta que trata de entrar a

la argumentación a través de la narración. Si trata el tema del machismo, pero en una situación ejemplar, por vías distintas a las que se utilizarían en un ensayo de argumentación. Su escrito fue considerado como pobre, al no cumplir cabalmente con los requisitos de la tarea.

Comparo ambas sesiones de composición y no noto otras diferencias, sólo lo cómoda que parecía sentirse Carmen la primera vez en contraste con la segunda en la que hizo más preguntas, tuvo más digresiones y descartó más papeles.

■6. Víctor

□Primera sesión:

De todos los jóvenes que participaron en el estudio, Víctor fue el que pareció más nervioso siempre al llegar a las sesiones de composición. Se reía, muy consciente de una situación diferente y novedosa. Su única pregunta luego de explicarle el objetivo de la primera tarea fue si debía titular su trabajo o no, cosa que me pareció muy curiosa, pues yo hubiera pensado que era un detalle trivial y para él parecía no serlo.

Sin pausas ningunas, comienza a escribir enseguida, sin hacer bosquejos ni torbellinos de ideas. Va alternando escritura y pausas vacías con muy pocas pausas de lectura, muy breves, lo que me dio a entender que leía sólo las oraciones inmediatas a la que escribe. Durante las pausas, se estira y suena los dedos, como si se cansara de escribir. Está muy pendiente a todo lo que está a su alrededor, cámara incluida, y adopta posturas muy incómodas cuando escribe, inclinando la cabeza hacia delante,

demasiado cerca del papel. Por otro lado, Víctor lleva lentes, así que tal vez debe acercarse de esa manera para ver mejor. No se ve incómodo, más bien tenso.

Muy pronto en el proceso, descarta el primer papel, luego de tachar en él una frase larga. Comienza enseguida otra vez y no hace una lectura completa del texto en ningún momento, ni siquiera al terminar. Aparentemente ha ido evaluando sus palabras a medida que escribe, porque tacha algunas palabras en su composición, pero son cambios mínimos. Tan pronto coloca el punto final, me entrega su trabajo. No le asigna título alguno.

Esta primera redacción de Víctor es una narración y su evaluación fue algo más que satisfactoria según la escala utilizada.

□Segunda sesión:

Llegó también a la segunda sesión riéndose, como si se tratara de la filmación de un programa de "La cámara escondida". Me formuló sólo dos preguntas: "¿Tú te vas o tú te quedas?" y "¿Cualquiera de los tres?" (refiriéndose a los temas para escoger). Quise saber cuán importante era para él que yo estuviera o no y le pregunté si prefería que me fuera, a lo que contestó que me podía quedar.

Esta vez, Víctor no comienza enseguida como la ocasión anterior, sino que dedica unos minutos a pensar en silencio. Cuando inicia la redacción, la alterna con pausas vacías y con lectura de lo que va escribiendo sobre la marcha, por trozos. En las pausas a veces se aclara la garganta, mira a la cámara, mira

el reloj, se estira y suena los dedos.

Cuando ha progresado bastante en su trabajo, de momento interrumpe y me da una carta para que la lea y le dé mi opinión más tarde. Esta situación añade interés al caso de Víctor por las razones que comentaré más adelante. Por el momento, su entrega de la carta parecía una digresión y nada más.

Víctor no utilizó ningún esquema ni otra estrategia de apoyo durante la composición y, a pesar de que va leyendo sobre la marcha de su redacción, no lee el trabajo completo al final, sólo lo entrega luego de mirar a la cámara por última vez. Los cambios en el texto, que también se hicieron sobre la marcha y no al final, son mínimos, dos o tres palabras reescritas o eliminadas.

Ahora bien, su ensayo de argumentación no resultó satisfactorio, según los criterios establecidos para la evaluación de estas composiciones. Curiosamente, la carta que me entregó Víctor para que le criticara es precisamente un trabajo de argumentación en el que intenta persuadir a la directora del centro de que le considere como candidato al premio de excelencia académica general a otorgarse en la Noche de Logros. El motivo de la carta es que Víctor tenía un promedio académico general de 3.69 (máximo es 4.00) y las normas de la escuela establecen un promedio mínimo de 3.70 para ser considerado para el premio. Este estudiante, en su carta, le presenta a la directora una serie de razones por las que se debía hacer una excepción en su caso y defiende su punto de vista con vehemencia. Evidentemente,

un motivo real de comunicación empuña a este escritor y lo compromete mucho más con la tarea de redacción que mis sesiones de composición que le parecían tan graciosas. De la "digresión" de este alumno he sacado mucho provecho.

M7. Isabel

□Primera sesión:

Isabel llega con gran suspicacia a la primera sesión de composición. Escucha atenta mis instrucciones, toma los papeles que están sobre el escritorio y enseguida dice que ahí "hay una trampa". Como no entendí de qué se trataba le pregunté y me dijo con picardía que había papeles rayados y sin rayas y que eso era probablemente para yo saber cuáles preferían los estudiantes al componer. Me pareció muy graciosa su sospecha y le expliqué que había papeles de los dos tipos simplemente porque los rayados que había utilizado hasta ese momento, se habían agotado y había pedido algunos a la oficina de la dirección. No creo que quedara muy convencida de que era cierto. Aparte de su comentario inicial se preguntó si de veras podía escribir sobre cualquier cosa y cuánto tiempo tenía. De hecho, hizo esta última pregunta en dos oportunidades. Luego de recibir respuesta a sus preguntas, permaneció quieta y callada unos minutos.

Una vez que empezó a escribir, Isabel interrumpe la escritura con pausas vacías y, más espaciadas, pausas de lectura. Durante esas lecturas parciales a veces hace gestos de desaprobación o aprobación, como reaccionando a lo que lee. Mientras más adelantado está el proceso, más frecuentes son las pausas de

lectura. Cuando lee lo que ha escrito, Isabel toma el papel, se retira del mismo, y lo contempla, como el pintor ante su cuadro. Es muy interesante su examen del texto. Apparently el resultado de esa revisión sobre la marcha es una evaluación del trabajo y hay muchos cambios en el mismo que son evidencia de ello. Se añaden palabras, se reestructuran frases, se eliminan oraciones completas y en la segunda página llega a eliminar una cuarta parte del texto.

Esta estudiante no hace uso de ninguna estrategia de apoyo como esquemas en ninguna parte del proceso. Isabel selecciona un título sencillo para su trabajo: ¿Qué voy a estudiar? Su ensayo fue considerado más que satisfactorio en la evaluación.

□Segunda sesión:

Cuando supo que debía escribir un ensayo de argumentación durante la segunda sesión de composición, Isabel sólo preguntó de cuánto tiempo podía disponer para completar la tarea. Luego, estuvo en silencio unos minutos e inmediatamente inició la preparación de un bosquejo muy breve. El esquema consta de números romanos del I al V y una frase o unas siglas representativas de todo un aspecto a considerar dentro del tema del plebiscito de 1992, que seleccionó.

Tan pronto está a su gusto el bosquejo, descarta ese papel, colocándolo al alcance de la vista para consultarlo a medida que escribe. Alterna las pausas, la escritura y la lectura con la consulta al bosquejo. También en el bosquejo se añaden algunos elementos como si la dirección del trabajo fuera revelándose a sí

misma en el proceso de explorar el tema.

Además de las frecuentes lecturas parciales sobre la marcha, Isabel lee todo el trabajo al terminar y luego hace más cambios. Esta vez los cambios son menos importantes que los que hizo al texto anterior durante la primera sesión de composición, una que otra palabra eliminada o sustituida. Este fue considerado un buen ensayo por los evaluadores. Isabel no se decidió a titularlo.

■ 8. Tamara

□ Primera sesión:

Se entera de lo que debe hacer en esta primera composición y no dice ni pregunta absolutamente nada. Luego de una pausa, comienza a escribir. Hace pausas breves y se detiene a leer lo que ha escrito frecuentemente. No usa bosquejos ni esquemas, sólo piensa, escribe, lee, piensa y escribe. Como resultado de todo ello tacha algunas cosas en la composición, añade otras, hace ajustes. Como Isabel, tiende a retirarse un poco de los papeles para leerlos, como contemplando lo creado. Las pausas que hace periódicamente son bastante marcadas, porque observa lo que la rodea; luego me entero de que su trabajo es descriptivo mayormente, por lo que la observación es parte importante del proceso. Así, pausas y lectura son momentos más identificables que en otros casos. Cuando siente que ha terminado, lee todo el texto cuidadosamente y luego de evaluarlo añade algunos elementos, relea y añade otros. Los cambios son mayormente palabras

que se sustituyen por otras o se eliminan. Sin embargo, algunas de las sustituciones que se hacen tienen un efecto muy diferente en el lector, lo que revela una consciencia del poder expresivo de unas palabras en comparación con otras. Un ejemplo de esta situación es el siguiente:

Oración original: Gente infeliz, que tienen la noción de que algo está mal en sus vidas, pero no se detienen a analizarlo.

Oración final : Gente infeliz, que sienten la incomodidad de algo que está mal en sus vidas, pero que no se detienen a analizarlo.

Este ensayo poético de Tamara, principalmente descriptivo, no fue titulado y recibió una puntuación alta en la evaluación holística que se hizo del mismo. Un rasgo particularmente interesante del trabajo es que en él Tamara expresa cómo percibe la situación de componer en el momento en que lo hace; manifiesta cómo la afecta el lugar, y la tarea mientras desarrolla su escrito.

Segunda sesión:

Tamara escuchó las instrucciones para la segunda tarea de redacción y sólo preguntó si el programa "curricular" era lo mismo que el programa de clases. Una vez que le aclaré que el término era más abarcador y le di varios ejemplos, hizo una pausa de varios minutos antes de comenzar a escribir. Alternadamente escribe y se detiene, pero cuando completa la primera oración, descarta el papel. Comienza nuevamente y varía la escritura con

las pausas vacías y la lectura breve del texto producido hasta ese momento. Cuando lleva ya una página y media escrita, hace una lectura más larga y detenida. Temprano en el proceso de componer, Tamara miró a la cámara y sonrió picaramente, pero luego parece haberla olvidado, pues no la miró más.

En ningún momento usa ninguna estrategia de apoyo para planificar su trabajo, pero hace cambios en el mismo que van desde sustituciones de palabras hasta la eliminación de una oración íntegra. Otra vez, esta estudiante demuestra tener un criterio bastante formado del efecto que puede tener en el lector decir las cosas de una u otra manera. Un ejemplo de ello es su primera decisión de descartar la oración inicial. Ella había comenzado su ensayo diciendo: "El programa curricular de la UHS [University High School] se podría llamar ejemplar". Inmediatamente descarta el papel y comienza el ensayo con un diálogo entre dos estudiantes que discuten, usando lenguaje coloquial, los problemas de la matrícula. Esta fórmula de inicio resulta mucho más atractiva y capta el interés del lector mucho mejor. Posiblemente la decisión de Tamara respondió a esos propósitos.

Tan pronto cree haber terminado, hace una lectura final larga y cuidadosa después de la cual ya no altera más el texto. Este fue un trabajo más que satisfactorio, sin título.

No es posible notar diferencia alguna entre el proceso de composición de Tamara para una redacción libre o para una redacción de tema y género impuestos.

■9. Enrique

□Primera sesión:

Aunque habíamos charlado largamente en nuestra primera entrevista semiestructurada, Enrique parecía un poco nervioso el día de la primera sesión de composición. Escuchó las instrucciones que le impartí y acto seguido me preguntó: "¿Tienes que estar ahí". Lo tomé un poco a broma y entonces le resté importancia al asunto y comenzó a concentrarse en la tarea. Mientras parecía que pensaba, verbalizó su desconcierto pensando en voz alta: "¿Qué escribo?". Pocos minutos después empezó a escribir un bosquejo sobre el primer folio. Usó números arábigos del 1-6 y subdividió solamente el número 1 en letras a y b. Al margen derecho del bosquejo anotó una frase, como para recordarla, sin incorporarla al cuerpo del esquema.

Enrique comienza entonces a escribir su composición, un ensayo que nunca llega a titular, haciendo pausas muy frecuentes, muchas veces en medio de una misma oración. Constantemente se refiere al bosquejo y va tachado palabras y una o dos frases a medida que redacta.

Cuando termina de escribir tres folios, comienza a pasar en limpio ese borrador. No hace una lectura completa antes de pasarlo, sino que lo lee según lo va copiando del borrador a la versión final. En el proceso de la copia, se revisa y se altera bastante el texto original, aclarando oraciones, añadiendo o quitando elementos.

Antes de entregarme su ensayo pregunta y anota la fecha y

escribe también su nombre. Los profesores evaluadores consideraron bueno su trabajo.

□Segunda sesión:

En la segunda oportunidad en que Enrique se dispone para el estudio su rutina de trabajo es parecida, pero no igual a la primera. Esta vez no hace preguntas, sino que se queda callado y pensativo inicialmente y luego comienza a preparar un bosquejo, utilizando palabras o frases significativas para activar la memoria. Dicho esquema consta de números arábigos del 1 al 5 y solo el número 2 tiene una subdivisión, aunque no la marca con letras minúsculas como antes, sino con otro 1 arábigo más indentado. Sin embargo, esta vez usa otra estrategia además del bosquejo: un torbellino de ideas que anota en una hoja aparte y que, curiosamente, desarrolla sobre la marcha y no a principio del proceso como se acostumbra más. Así, Enrique trabaja con tres papeles a la vez, pasando de la escritura a las pausas y nuevamente a la escritura todo el tiempo. No parece leer el texto en ningún momento, ni siquiera al final y no hace absolutamente ningún cambio en su ensayo antes de entregarlo. Solo mira las hojas por encima antes de dármelas, sin leerlas y se comenta que cree que es corto. Este comportamiento es muy diferente a la primera vez, cuando hizo muchos cambios, leyó durante el proceso de redactar y hasta pasó en limpio el trabajo. Esa diferencia entre una y otra sesión me llama la atención más por tratarse en ambas ocasiones del género ensayo. Una posible explicación sería que Enrique tuviera mayor conocimiento del segundo tema, pero no

es muy probable algo así si pensamos que fue él quien escogió el primer tema y además es uno del que bien podría hablar un adolescente: la amistad. Tampoco estaba un tema más definido que el otro (la amistad vs. el machismo). Otra razón para esta diferencia podría ser que en la segunda sesión Enrique ya estuviera más acostumbrado a la novedad de la situación, a la cámara y a mi presencia, factores que parecían importarle mucho más durante la primera sesión de composición que en la segunda. Ambos ensayos recibieron la misma puntuación al ser evaluados.

10. Teresa

□Primera sesión:

La única duda que expresa Teresa es si debe escribir en español o en inglés. Le respondo que en español una vez le he dado las pautas de la tarea que llevará a cabo y ella comienza. Lo primero que noto es unos minutos en silencio, pensativa, después de los cuales empieza a escribir leyendo constantemente trocitos muy cortos del texto. Poco después de iniciar el proceso, hace ademán de descartar el papel, pero no lo hace. Cuando esto ocurre, mira a la cámara furtivamente, como si la espiera en este súbito cambio de opinión. Continúa, pues escribiendo, pero cuando casi ha llenado un folio, lo descarta definitivamente. De ahí en adelante comienza a copiar del primer papel al nuevo, luego lee todo el texto nuevo que lleva y todo el texto viejo que copiaba. A veces hace gesto como de desagrado al contemplar su trabajo. Durante algunas de las pausas, juega con sus uñas. No hace uso de bosquejos, esquemas o torbellinos de

ideas. Cuando parece haber terminado, relea todo el ensayo.

En la primera hoja, descartada temprano, hay varios cambios como frases o palabras eliminadas o sustituidas, sin embargo, luego que la pasa en limpio, no hace ningún otro cambio. Me pregunto si se ha debido a la intención de no ensuciar los papeles antes de entregarlos, como muchas veces se les recomienda a los chicos en la escuela. Este ensayo de Teresa no tiene título y se le consideró poco más que pobre.

□ Segunda Sesión:

En nuestro segundo encuentro para componer, Teresa demuestra claramente que la tarea impuesta le parece horrible y además lo dice. Menciona que puede volver al próximo día a lo que no accedo porque ya le he dicho de qué se trata y permitirle regresar luego sería concederle un tiempo de preparación para la tarea que no se contempla en el estudio. Convencida, pues, de la inaplazabilidad de la tarea, comienza.

Primeramente, prepara un bosquejo que consta de tres números romanos (I-III) que corresponden a una introducción, desarrollo y conclusión, subdivididas a su vez en letras y números. En el margen derecho del bosquejo, un apunte incompleto, como para recordar algún punto, tipo torbellino de ideas. Una vez ha terminado el bosquejo, Teresa recuesta la cabeza sobre el escritorio y, con muy poco ánimo, espera el momento de comenzar a escribir, cosa que hace minutos más tarde. Alterna escritura con pausas vacías y de vez en cuando consulta el bosquejo antes de continuar. Luego de haber escrito poco más de un párrafo,

descarta el papel y empieza nuevamente, por lo que dedica un buen rato a leer del papel original y copiar en uno nuevo, siempre consultando periódicamente el bosquejo. Hace una lectura más larga al final después de la cual añade elementos al ensayo, se detiene brevemente, coteja el bosquejo, añade más cosas, hace una pausa, añade algo más y enseguida entrega el trabajo sin leerlo por última vez después de los cambios.

A pesar de haber descartado un primer papel, no hizo cambios significativos al copiarlo en el nuevo; los pocos cambios son más bien "cosméticos". El ensayo de Teresa lleva como título el tema general que se sugería: Machismo y/o feminismo. Su puntuación fue satisfactoria.

Cuando comparo las dos sesiones de composición de Teresa, la primera diferencia importante parece ser el uso del bosquejo en la segunda solamente. La variación de pausas, escritura y lectura es bastante parecida en ambos casos y también es parecida la naturaleza mínima de las alteraciones al texto.

■ Evaluación global (holística) de las composiciones

Consideré necesario tener una evaluación de los trabajos que estos alumnos habían redactado durante las sesiones de composición, al margen de mi propia valoración de los mismos. Por esa razón solicité la colaboración de tres profesores de la Universidad Interamericana, Recinto Metropolitano para hacer una evaluación holística impresionista de las composiciones. Ellos fueron el Dr. Antonio García del Toro, la Dra. Hilda Quintana y la Dra. Olga Irene S. Villamil. Estos tres colegas habían

trabajado en numerosas ocasiones como evaluadores empleando el procedimiento típico en estas cosas, que explico brevemente.

A cada uno de los tres profesores se le entregaron dos sobres con fotocopias de las composiciones de la primera sesión en uno y, en el otro, las de la segunda sesión. Se trabajó primero con las composiciones de un sobre y luego con las del otro. Antes de abrir los sobres, los evaluadores me escucharon explicar el procedimiento a seguir detalladamente y examinaron la Escala de Criterios para la Evaluación de las Pruebas de Redacción en Español (apéndice 1) que aplicarían a los trabajos. Aclaré todas las dudas que surgieron, antes de comenzar y me mantuve accesible para las que pudieran surgir durante la evaluación. Discutimos los criterios de la escala para asegurarnos que todos entendíamos lo mismo en cada uno y dimos ejemplos de las situaciones que se contemplan en el documento. Esta escala es el instrumento que se utiliza en la Universidad Interamericana de Puerto Rico para evaluar las pruebas de redacción en español cuando los estudiantes de la institución terminan el Programa de Educación General.

Inicialmente, sólo dos de los tres profesores evaluarían las composiciones. El tercero de los expertos debería decidir cuando los dos primeros mostraran una diferencia entre sus puntuaciones de dos o más puntos. Los dos primeros evaluadores leyeron las composiciones en el primer sobre por separado, sin hablar, en completo y estricto silencio. Sus puntuaciones fueron anotadas en una hoja, al lado de la letra que identificaba el trabajo de

cada estudiante. Al terminar con todo el grupo de trabajos de la primera sesión, cada evaluador me entregó su lista de puntuaciones, que comparé una con la otra. En los casos en que existían diferencias de dos o más puntos, le pedí al tercer evaluador que leyera la composición en cuestión y le asignara una puntuación. Después anoté como puntuación final el promedio de las tres puntuaciones. En el caso en que no existía la necesidad de un tercer juicio, la puntuación final fue el promedio de las puntuaciones de los dos evaluadores originales.

Como se suele proceder en una evaluación holística impresionista, se les pidió a los evaluadores que leyeran cada composición una sola vez y, basándose en esa impresión general de la misma, le asignaran la puntuación que mejor describiera las características del trabajo, según la escala. Antes de iniciar la lectura de las composiciones, les expliqué a los evaluadores los pormenores de la tarea que se había requerido de los alumnos.

De los resultados de la evaluación, se desprenden los siguientes datos:

■1. En la primera sesión de composición libre:

- 4 de los 10 alumnos escribieron narraciones
- 3 de los 10 alumnos escribieron ensayos
- 1 alumno escribió una descripción
- 1 alumno escribió una carta
- 1 alumno escribió prosa poética con una estructura completamente original.

■2. Las composiciones de los cuatro alumnos que optaron por

la narración recibieron evaluaciones "buenas" o más que "satisfactorias". Se da entonces la situación interesante de que es el género más favorecido en este grupo y también el mejor logrado, ya que de los 3 trabajos de exposición (ensayo) presentados, uno fue considerado "bueno", otro más que satisfactorio y otro pobre. De manera que el ensayo, aunque casi tan favorecido como la narración, no se logró tan bien como aquella. Los demás opciones parecen responder a inclinaciones individuales (carta, prosa poética y descripción), con evaluaciones también distintas, desde "buena" hasta "pobre", pero corresponden al 30% de los participantes (3 de 10).

- 3. En la segunda sesión de composición, sólo 2 de los 10 alumnos cumplieron el requisito de redactar un ensayo argumentativo. De los demás, 7 alumnos escribieron ensayos expositivos y una estudiante escribió una narración. Sólo uno de los dos estudiantes que trabajaron la argumentación obtuvo una puntuación "satisfactoria". La alumna que optó por la narración recibió una evaluación "pobre". De estos resultados se podría inferir que por lo menos 6 de los 10 alumnos son capaces de manejar satisfactoriamente la estructura de un ensayo, aunque sólo uno de los 10 maneja satisfactoriamente las sutilezas de la argumentación.
- 4. En términos generales, en ambas sesiones, las puntua-

ciones otorgadas a los trabajos de los estudiantes fluctuaron entre 3 y 5 puntos. Ningún alumno obtuvo un 6 (excelente) en ninguna tarea, ni tampoco hubo 1 ("muy deficiente") ni 2 ("deficiente"). No hubo ningún caso que mereciera un 0 ("no redacta").

- 5. De los 10 alumnos, 5 obtuvieron puntuaciones más altas en sus redacciones libres, durante la primera sesión de composición, 2 obtuvieron mejores puntuaciones en la segunda sesión (ensayo argumentativo con tema delimitado) y 3 obtuvieron la misma puntuación en sus trabajos en ambas sesiones. Es decir que 8 de los 10 estudiantes (80%) se desempeñaron igual o mejor en la primera sesión de composición libre que en la segunda, de tema y género impuestos. Si a este dato se añade la circunstancia (que considero muy importante) de que durante la primera sesión los alumnos estaban pasando por la experiencia de componer en unas condiciones particulares y novedosas por primera vez, que pueden haber alterado un poco su rutina de trabajo y su concentración, entonces el dato resulta más significativo. Es decir, que los alumnos se desempeñaron mejor en la redacción libre, a pesar de la gama de condiciones que pudieron contribuir a desviar su atención de la tarea y a entorpecer su proceso de composición.

En las siguientes tablas se presentan, a modo de síntesis, las puntuaciones que obtuvieron los trabajos de los alumnos

durante la primera y segunda sesiones de composición (tablas 6 y 7), así como la puntuación promedio de ambas sesiones (tabla 8).

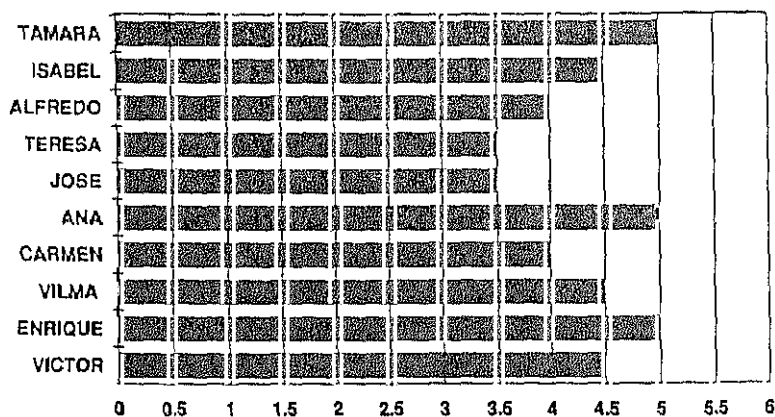


TABLA 6

COMPOSICION #1: REDACCION DE TEMA Y GENERO LIBRE

EVALUACION HOLISTICA

LEYENDA:

- 6 = Excelente
- 5 = Bueno
- 4 = Satisfactorio
- 3 = Pobre
- 2 = Deficiente
- 1 = Muy Deficiente
- 0 = No Redacta

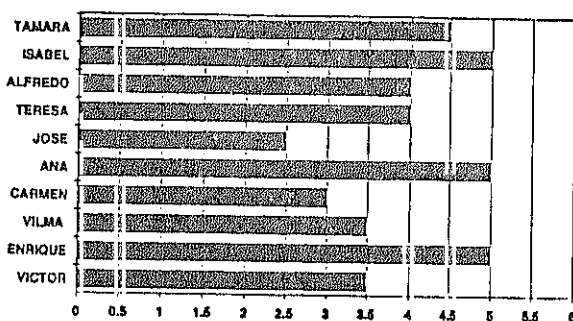
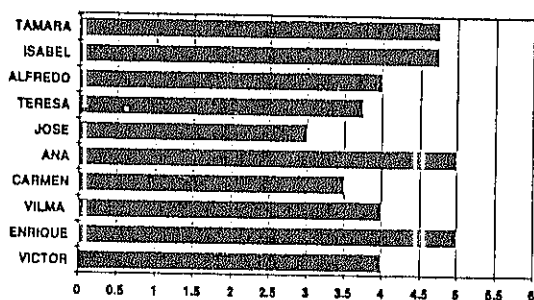


TABLA 7

COMPOSICION #2: ENSAYO ARGUMENTATIVO CON TEMA DELIMITADO
EVALUACION HOLISTICA

LEYENDA:

- 6 = Excelente
- 5 = Bueno
- 4 = Satisfactorio
- 3 = Pobre
- 2 = Deficiente
- 1 = Muy Deficiente
- 0 = No Redacta

TABLA 8 PUNTUACION PROMEDIO EN LAS SESIONES DE COMPOSICION

LEYENDA:

- 6 = Excelente
- 5 = Bueno
- 4 = Satisfactorio
- 3 = Pobre
- 2 = Deficiente
- 1 = Muy Deficiente
- 0 = No Redacta

CAPITULO VI: RESUMEN DE LOS HALLAZGOS. TERCERA Y CUARTA FASES

En este capítulo se discuten la tercera y cuarta fases del estudio, y se resumen sus hallazgos a partir de las categorías para el análisis establecidas previamente. La explicación de dichas categorías aparece en el capítulo IV.

A. Fase 3: Segundas entrevistas semiestructuradas con los alumnos

▼ CATEGORIA B.1: EL PROCESO DE COMPOSICION DE UNA REDACCION LIBRE

Mediante esta categoría he recogido las percepciones que tienen los alumnos de lo que hicieron en el proceso escribir un trabajo de redacción libre, así como de las decisiones que tomaron durante el mismo. Esta información me permitirá relacionar la descripción del proceso con mis observaciones de las sesiones de composición libre y con los conceptos y las rutinas que los alumnos dijeron haber aprendido en sus clases.

▼ Subcategoría B.1.1: Selección del tipo de escrito

Trato de explorar, por medio de esta subcategoría, las razones expresadas por los alumnos participantes para optar por uno u otro género de escrito al enfrentar la tarea de una redacción libre.

En el caso de Tamara, al preguntarle por qué había seleccionado una composición descriptiva, ella explicó:

Yo le dije que estuve el verano en un taller de escritura, nos ponían a escribir tanto y si uno no tiene tema pues escoge algo y empieza a describir y escribir todo lo que venga. Como cuando empecé a escribir no tenía idea, yo quería escribir un cuento, pero no se me ocurrió nada.... Me acostumbré un montón a describir así las cosas, al lado esto, a la izquierda tal cosa.

Al enfrentar el vacío de directrices que representa la libertad absoluta al componer, esta estudiante recurrió a una estrategia aprendida durante el taller de escritura en el que participó durante el verano pasado: la descripción detallada del ambiente físico inmediato.

Vilma aduce razones diferentes para su decisión de escribir una narración:

Porque cuando era hacer algo libre, yo no sé, era como que empecé a escribir lo primero que se me ocurrió y lo más fácil era inventarme una historia narrativa y no hacer un ensayo. Un ensayo es como más difícil, hay que planificar... Lo que sería todavía más fácil, sería escribir de mí. Pero como no quería escribir de mí, quería escribir de otra persona... Quizás hubiera sido más difícil, porque yo traté de escribir lo que estoy sintiendo y que se yo, pues no sale nunca muy coherente. Es que pienso demasiado rápido y se me van las cosas, y lo más fácil yo pensé que era así.

Evidentemente, la facilidad para desarrollar el escrito ha sido un criterio fundamental al momento de decidir el género de su trabajo. Curiosamente, Vilma parece convencida de que el ensayo requiere planificación y no así la narración. Ello es

señal de que esta alumna maneja la narración con una gran naturalidad, hasta el punto de contemplar la posibilidad de que narrar sea para ella hasta más fácil que escribir libremente sobre sí misma. Esta familiaridad con el género narrativo por su desarrollo cronológico que facilita la organización del material textual se ha señalado en la investigación (Villamil, 1991, p. 190).

Teresa parece haber examinado menos las alternativas para cumplir con la tarea de redacción libre. Dice así:

Es que casi siempre cuando me dan el tema se me ocurre de qué puedo hablar, cuando es tema libre como uno escribe lo que se imagina uno sigue escribiendo. Cuando es tema libre es como que más... Me puse a inventar ahí.

De modo que se refiere a sus experiencias más cercanas, de los últimos días, para comenzar a escribir sin tener muy claro, al parecer, la estructura de su trabajo.

Para Alfredo, la elección del género de su trabajo fue sencilla y rápida:

...me siento más familiar. En una carta uno vá como que más directo, más al grano.

Su familiaridad con el género epistolar había quedado establecida desde nuestra entrevista inicial, en la que me contó cómo acostumbraba escribir cartas a sus amigos de la escuela y también sostenía correspondencia con jóvenes de otros países. Así que no dudó ni por un momento que la alternativa de escribir una carta fuera la mejor para él.

Isabel llega por eliminación a seleccionar el tipo de

escrito para su redacción libre. Explicó lo siguiente:

Primero, que la poesía no me gusta.
...Cuento, no los escribo a menudo, me
gustan pero para mí es más fácil el ensayo.

Su facilidad para manejar el ensayo de acuerdo a unos criterios "académicos" se confirma por sus puntuaciones altas en la evaluación holística que los evaluadores hicieron de los dos ensayos producidos durante las sesiones de composición de este estudio.

Carmen, sin embargo, optó por la narración porque la considera un género más "libre", y dijo:

Oficial, la narración es más libre, porque
hasta yo misma muchas veces cuando yo empiezo
a escribir... Aquí yo no sabía que yo iba a
escribir y no creo que tenga un mensaje. Pero
a mí me encantó porque la mujer estaba demente.
Pero que quizás como que no tengo que tener
ninguna idea específica para escribir un cuento.
Uno empieza a escribir y como te salga, pero un
ensayo...

Se repite, en el caso de esta alumna, la noción que ya había expresado Vilma de que la narración no requiere planificación, contrario al ensayo. Esta idea bien puede estar avalada por la experiencia, ya que en ambos casos observé cómo estas chicas comenzaron a escribir sus narraciones directamente al primer borrador, releyendo y ajustando sobre la marcha, sin indicios de estrategias de apoyo para organizar el texto. Tanto Carmen como Vilma parten de una situación o un personaje que capta su interés y luego observan el relato crecer ante sus ojos, creándolo y descubriéndolo en un mismo proceso.

Sobre sus motivos para escoger el ensayo para su redacción

libre, Enrique me cuenta:

Porque en el ensayo yo puedo expresar lo que yo siento plasmando mis propias ideas, mientras que por ejemplo, en la poesía hay que buscar rimas y en romance lo mismo mientras que en el ensayo es como si estuviera escribiendo no una carta, sino escribiendo las ideas según yo las quiero, así que las vean las personas. Sin mucha reticencia, es el mejor género para mí. Más fácil.

Enrique, como Isabel, favorece el ensayo por considerarlo más directo y, por lo tanto, más fácil en comparación con las otras alternativas.

Le formulo a Víctor la pregunta de por qué ha escogido una narración para su redacción libre y dice:

Me gusta mucho....Sí, me gusta. No me gusta escribir mucho, pero es lo más que me gusta. Es más fácil porque como ya hay unos hechos que pasaron, lo que hay es que ponerlos en el papel.

Según BEREITER y SCARDAMALIA (1982), uno de los problemas mayores que suelen confrontar los niños al componer es buscar en su archivo memorístico la información necesaria para su escrito. Por eso, entre otras razones, el género que más emplean es la narración, ya que, como dice Víctor, "hay unos hechos que pasaron" que ellos reproducen directamente sobre el papel sin necesidad de buscar, transformar o procesar la información de maneras más sofisticadas para satisfacer los requisitos de otros géneros. BEREITER y SCARDAMALIA (1983) llama a esta tendencia "decir lo sabido" ("knowledge telling", p. 29) y afirman que se refleja tanto en la elección del género narrativo como en la del género expositivo más simple.

La redacción libre de Ana fue considerada por los profesores

que evaluaron los trabajos como una narración, sin embargo, ella la considera un ensayo. Comentó las razones que tuvo para seleccionar este género y cito:

Por costumbre. Porque me siento mucho más cómoda, es el que más práctico en la escuela. Casi siempre que piden redactar algo yo pienso en un ensayo, sería imposible que yo me pusiera a escribir una poesía o un cuento.

Posiblemente, cuando Ana dijo que no sería capaz de escribir un cuento, quería decir un relato ficticio, ya que su narración es el recuento de su experiencia la semana anterior, cuando estuvo muy enferma con una infección del oído. Está narrada en un estilo muy informal, como dialogado con el lector y es posible que Ana tenga expectativas mayores respecto al "cuento".

De igual manera que fue difícil para los evaluadores calificar el género utilizado por José para su redacción libre, se le hace un poco arduo a este estudiante explicar cómo se decidió por ese tipo de escrito. Por último, expresó:

Originalmente yo lo pensé como un ensayo, cortito, cortitito, pero que luego, pues, no me gustó. Porque se quedaba simplemente en la letra. Y yo decía: "Bueno, este, en épocas atrás, pues, tú podías expresar no solamente con la escritura, sino también con la estructura. Pues vamos a jugar entonces un poquito con la estructura." Porque si yo lo que quería presentar era confusión, ¿qué más confusión que empezar a leer por un lado y terminar por otro?

Considero particularmente interesante esta decisión de José, porque revela, por un lado, una consciencia del lector extraordinaria que lleva a reformular completamente el trabajo después del primer borrador. De otra parte, veo que su interés es más

tentar la curiosidad del lector que comunicarle sus ideas. De hecho, la reformulación del texto no facilita la comprensión del mismo, sino que la dificulta y su autor lo sabe perfectamente, aunque espera que al final de la lectura se haya dado un nivel de comunicación más significativo, si no fácil.

Resumo esta subcategoría en los siguientes puntos:

- 1. Las razones más aducidas para la selección de un género han sido la familiaridad del alumno con el mismo o lo "fácil" que éste lo supone.
- 2. En muchos casos (5 de 10) los alumnos entendían por "fácil" aquel género que no requería una planificación previa, sino que se desarrollaba con cierta espontaneidad y fluidez.
- 3. En un caso, el de José, la estructura del escrito queda determinada por el tema hasta el punto de ser un significativo más en la lectura. Es decir, fondo y forma son la misma cosa.
- 4. En un caso, el de Teresa, no pude identificar razones claras para su elección de género, pues da la impresión de una total improvisación. Probablemente el hecho de que su trabajo resultara ser un ensayo está más relacionado con la repetición de unas rutinas escolares que con una decisión consciente de optar por un tipo de escrito.

▼ Subcategoría B.1.2: Selección del tema

Se recogen en esta subcategoría las estrategias que dicen haber usado los alumnos para elegir el tema de la redacción libre

Seis de los diez participantes declararon haber encontrado el tema para su composición en sus experiencias recientes. Ana, quien escribió sobre su enfermedad del oído en tono humorístico, explicó así su elección:

¡Ah!, sí, llevaba como una semana entera grave del oído y estaba en ese trajín de ir al médico y no me podía ir de viaje y ese revolú. Yo creo que eso era lo único que yo pensaba en verdad en esa semana.

Teresa, por su parte, afirma que "como tenía cierta preocupación de dónde estudiar" se le ocurrió ese tema para su ensayo y Víctor explica el tema de su narración de esta manera:

...nosotros llegamos el sábado acá, al área metropolitana y creo que mi cita (para la sesión de composición) era lunes; yo estaba todavía con el ímpetu ese de que habíamos ganado allá.

También Alfredo extrae su tema de experiencias recientes:

Lo que pasa es que yo en mis cartas digo lo que me está pasando en el momento, yo nunca hablo de un tema abstracto. Yo siempre voy... realmente lo que hago en las cartas es escribir lo que me pasa y hablar un poco de los maestros y un poco de las clases y de lo que estoy leyendo, porque realmente como así estoy viviendo...

Y aunque indirectamente, también Carmen puede establecer lazos entre el tema de su narración, una mujer obsesionada con unas manos, y aspectos de su experiencia, como señala aquí:

...Yo no sé por qué ese día yo estaba medio histérica, quizás me había pasado algo nítido [bueno]. Estaba hiperactiva, entonces, pues, aquí, oficial, ésta [el personaje central] era yo. No sé cuál era mi intención, en verdad.

Además, Enrique comenta cómo seleccionó el tema de la amistad:

Quizás, el mismo Quijote, por la amistad de Sancho y el Quijote. Todo eso quizás a influido en mi persona y últimamente he hablado mucho... El mejor amigo mío aquí escribió en inglés una composición de "Friendship", y yo no le había dicho nada de esto.

Aparte de éstas más recientes, algunos estudiantes recurren a experiencias más remotas propias o ajenas buscando ideas para sus redacciones, como fue el caso de Vilma. Esta alumna apunta:

Esto es una mezcla de cosas que habían pasado, que han pasado amigas mías. Así fue como yo lo hice. Y fue que yo empecé por el calor y eso me recordó cuando yo fui a Boston un día que hacía mucho calor. Yo estaba con una amiga mía, pero... como que yo deformé todo y lo metí todo. Y de experiencias de amigas mías y cambiando cosas. O sea, que al fin eso no se parece a nada, pero que en mi realidad todo proviene de algún lugar diferente.

En el caso de Isabel, su tema sobre la decisión de qué carrera universitaria seguir viene sugerido por el lugar donde se desarrollaron las sesiones de composición, que fue en una dependencia de la oficina de la orientadora de la escuela. Contesta mi pregunta sobre cómo seleccionó el tema afirmando, simplemente: "Porque aquí está la orientación", lugar que relaciona con este tipo de decisiones.

Tamara recurre a la descripción de lo que ve a su alrededor en el pequeño despacho donde escribe, lo que resuelve ambos problemas, el del género y el del tema.

José lleva a cabo un torbellino de ideas como primer paso para su redacción y lo expresa en cuatro oraciones bosquejadas que le sugerirán el tema de su escrito. El explica esta estrate

gia de generación de ideas para optar por un tema, de la siguiente manera:

...yo empecé escribiendo mi primera impresión al enfrentarme a una página en blanco. Por eso digo: "Mira como empiezo. Siempre por el principio. Hacía tiempo que el asunto venía revoloteando en mi cabeza. ¿Qué asunto? No sé. Eso sin razón, con razón, perdiendo, qué sé yo..." Y mientras van las frases saliendo, pues, poco a poco voy organizando. Por eso es que después viene y dice "quisiese crear, pero cómo hacerlo cuando se empeña en adueñarse de mi alma y de mi corazón." ¿El qué? No sé, todavía no se ha adueñado de mí porque hasta que no se adueñe el motivo, pues no puedo crear. Hasta que a lo último saco una conclusión. "En fin, qué decir, que el ruiseñor que quiso cantar pero olvidó cómo. Muchas veces así como nosotros tenemos las habilidades pero nos olvidamos del cómo." Y ahí todo es como una... una preparación.

La información obtenida en esta subcategoría se resume así:

- 1. Seis de los diez alumnos (60%) buscaron el tema para su redacción libre en experiencias muy recientes.
- 2. Dos de los diez alumnos (20%) hallaron su tema en el lugar donde se llevaron a cabo las sesiones de composición.
- 3. Una de las alumnas (10%) buscó su tema en experiencias suyas o de sus amigas, un poco más remotas.
- 4. Un estudiante (10%) halló su tema mediante un torbellino de ideas.
- 5. En general, es posible afirmar que nueve de los diez alumnos (90%) extrajeron de sus experiencias los temas para las redacciones libres, mientras que sólo uno de ellos (10%) empleó una estrategia observable

de generación de ideas para seleccionar su tema.

▼Subcategoría B.1.3: Revelaciones de los alumnos sobre las partes del proceso de composición libre

Pretendo reunir en esta subcategoría los comentarios reveladores de los alumnos sobre cada parte del proceso de escribir la redacción libre durante la primera sesión de composición. Para presentar un conjunto más organizado, he dividido la información en tres partes, correspondientes a los subprocesos implícitos en el proceso de composición, según el modelo de FLOWER y HAYES (1981): planificación, traducción y revisión.

►Planificación:

Les pedí a los alumnos que me explicaran qué estrategias habían usado para planificar su redacción libre, para organizar sus ideas. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

Tamara:

No, es que no sé, estoy acostumbrada a empezar a escribir lo que se me ocurra y tal vez de ahí volver a empezar.

Isabel:

...aquí como podrás ver, aquí pasé bastante, por eso mismo. Porque no me organicé al principio.

Enrique:

...las ideas no las saco del aire sino que las escribo primero en forma de bosquejo y así voy diciendo, "Esto va primero, esto segundo, vamos a unir esto y esto es como la conclusión".

Carmen:

...yo nunca sé qué es lo que voy a escribir hasta que termina.

Aquí me pasó... Por eso es que yo me moría de la risa, porque yo me estaba sorprendiendo. Es que la mente de uno, por lo menos la mía, yo siento que es bastante limitada y entonces como que no ve las cosas así, sino que ve un pedacito y va reuniendo pedacitos por pedacitos, como no te puedo imaginar todo así. Por eso es que no pongo título para ponerlo hasta el final. Pero yo funciona con las "opening lines" [oraciones de inicio] porque siempre mucho depende de cuál es el estilo al principio y eso me va a ir llevando.

Alfredo:

Nunca [planifico]. Yo creo que la carta es lo más sincero que uno puede escribir. Yo empiezo a hablar ahí, algunas veces me paro a pensar lo que voy a escribir pero normalmente lo escribo todo corrido.

Ana:

Yo no sé, a mí lo que más trabajo me da es el tema. Después que yo hago el título como que voy escribiendo literal lo que voy pensando a la vez y casi siempre como que puedo seguir así.

En el caso de Vilma, su imaginación se disparó sin necesidad de utilizar ninguna estrategia de planificación, a pesar de que la alumna confiesa que no acostumbra a escribir narraciones, dato cuya revelación me sorprendió mucho. Por su parte, José utiliza, como ya había mencionado, un torbellino de ideas. Abunda más en su explicación de cómo lo lleva a cabo en las siguientes palabras:

...En el principio no sé ni para dónde va, pero una vez uno coge el lápiz en mano, pues ya uno siente seguridad. Y yo, pues, empecé. Como yo mismo vi que en esos cuatro puntos yo lo más que toqué fue la duda, me dije, pues

me gustaría tocar el tema de la duda. ¿De qué duda? De lo que sea. Y empecé. Y [si] me pongo a escribir ahora mismo de otro tema libre empezaré, me imagino que empezaré a escribir así mismo. Punto. De temas generales, hasta que me toque uno que me guste.

Aunque he ilustrado esta parte del análisis con las declaraciones reveladoras de algunos estudiantes, puedo concluir que 8 de los 10 chicos prescindieron de estrategias de planificación externas u observables y sólo describen cómo unas ideas provocan asociaciones en cadena que van configurando el texto. En contraste con esta tendencia a improvisar, un alumno utiliza el bosquejo y otro, el torbellino de ideas, representando el 20% del grupo.

► Traducción:

Solicité a los participantes una explicación del desarrollo de su composición libre. Ilustro este subproceso con las respuestas a mi petición más reveladoras de la toma de decisiones sobre el escrito, durante el proceso.

Vilma hizo los siguientes comentarios sobre el desarrollo de su narración, y cito:

El principio, que es el calor, pues era que yo había ido con una amiga mía un día que hacía como 100 grados de calor en Boston... Yo me estaba muriendo, me sentía enferma y era quizás como del cansancio porque era que no paraba y yo no sé lo que me pasaba. Entonces nos fuimos y estuvimos caminando todo el día y después fuimos a una cafetería a tomar refresco, pero que entonces como yo no quería hacerlo...por eso yo puse una

muchacha nada más, porque yo quería hacerlo de una, no de dos. Entonces lo puse como si fuera... primero no sabía qué lugar quería, después decidí que era mejor hacerlo en Puerto Rico porque iba a ser muy difícil escribir de otro, y así.

...empecé bien descriptivo y bien como que no decía nada, como que hablaba así, describía el lugar y en realidad no tenía ningún sentido, ahí fue que me "rushes" (apuré) y dije, : "No, tengo que ponerle aquí algún sentido, alguna moraleja a este cuentito".

...no iba a escribir algo así sin sentido, yo no sé, como que me pareció eso cuando yo estaba escribiendo. O sea, escribir algo nada más que describiendo un lugar...

...Entonces empecé a escribir demasiado de ...que pasa y ésto y ésto. En esta parte cuando empecé a escribir la vida de ella, cambié demasiado...

Considero sumamente interesante la explicación de Vilma, porque me permite seguir, por pasos, los razonamientos que la inducen a darle unas características a su trabajo, así como la procedencia que ella atribuye a sus ideas. Sus decisiones sobre los elementos de la narración - ambiente, personajes y acción - son el producto de un sorteo consciente de alternativas, en el marco de sus conocimientos y suposiciones en torno al género narrativo. Me parece particularmente curiosa la idea de Vilma sobre la necesidad de colocar "alguna moraleja" en la narración, que trae como consecuencia un cambio radical en su estilo.

Ana hace comentarios importantes sobre su elaboración del escrito libre, sobre todo en lo relativo al párrafo introductorio, a la conclusión y al estilo en general, a saber:

Yo lo tenía decidido como desde que empecé, el tema no va a ser una tragedia, ni nada técnico sino que puede ser como una anécdota...

Eso yo lo tenía pensado desde que escogí el tema ese, como que a lo mejor no se prestaba para algo muy serio ni de convencer a alguien de un punto ni nada así; sino que era una experiencia mía, normal.
Yo voy escribiendo como pensando, por partes, el día 10 como fue pasando. Como algo automático, voy a poner aquí el sábado me pasará ésto y así.

Lo primero es que sea interesante (el párrafo introductorio), que la persona que lo lea después quiera seguir leyendo. Yo opino que más que tener eso de la idea principal bien clara, yo opino que eso no es tan importante, en verdad, es que sea en una forma que la gente lo considere bien interesante y pueda seguir leyendo. Y tal vez puede encontrar el punto principal tres párrafos más abajo. Para mí lo importante no es encontrarle la idea central, sino lo más que me interesa es que sea interesante y que sea una forma distinta de presentar algo...

[El párrafo final] debe ser como un poquito recapitular, ése sí yo creo que debe tener un poquito del punto principal. Si la gente se queda medio dudosa, ésa es una buena oportunidad para hacérselo bien claro, como resumir lo principal del ensayo y cerrarlo de una forma también interesante. Que la gente se quede con un impacto, que piense que se le dio algo bueno.

La primera decisión tomada por Ana sobre cuál será el tono y el estilo de su redacción, viene determinada por el tema mismo que le parece a esta chica más afín con un desarrollo liviano, o como ella lo llama, "casual". Luego, la secuencia del relato está orientada por el transcurso de las horas durante este día 10, mitad imaginario y mitad real, en el que se sitúa la acción.

Ana ha aprendido, contrario a lo que suelen decir manuales y profesores de redacción, que la característica principal del párrafo introductorio no es la presencia de la idea central o del tema, sino atraer al lector, "capturarlo" para que continúe con avidez la lectura. Así trató de trabajar su párrafo inicial en esta ocasión.

En cuanto al párrafo final, esta estudiante está de acuerdo con el principio más tradicional de que debe recapitular el tema de alguna manera interesante, cosa que trata de hacer.

Teresa explica lo que hizo como una tarea típica:

Normalmente escribo eso: introducción, desarrollo y conclusión... O sea, que uno está tan acostumbrado que uno lo hace, porque ya es manía.

Yo escribo siempre un párrafo de introducción; o sea, yo no escribo un párrafo de introducción, yo te escribo las primeras dos o tres oraciones de introducción y después sigo escribiendo y al final la conclusión. No es una cuestión de que yo diga: "Voy a hacer un párrafo de introducción, uno de desarrollo y uno de conclusión", sino que lo escribo todo directo y los coloco entre dos oraciones que sean de introducción y las últimas dos de conclusión.

La descripción de Teresa de cómo se atiende exclusivamente a un patrón típico, cumpliendo con el mismo mínimamente, concuerda perfectamente con mis observaciones de su sesión de composición y con la evaluación de su ensayo, que fue pobre. El procedimiento para cumplir con estos requisitos mínimos también parece un poco rudimentario, pues no puedo identificar criterios de estructura ni de unidad, ni siquiera en el nivel del párrafo. Eso se

demuestra en la manera como llega a la imitación de la estructura tan bien memorizada: introducción, desarrollo y conclusión. Teresa busca, sagazmente, mediaciones entre esa estructura que esperan sus profesores y su desconocimiento de los subprocesos que pueden producirla adecuadamente. De ahí, estas imitaciones insuficientes que no alcanzan su objetivo. Una vez más, queda claro que para componer no es suficiente reconocer una estructura, sin además ser capaz de producirla, dominando los pasos intermedios, las rutinas en cada subproceso implicado.

Esta misma alumna, me confía que siempre ha tenido dificultad al redactar el párrafo de conclusión y que lo ha resuelto, terminando sus ensayos con una cita, por recomendación de un compañero de clases. De modo que, aunque sus dudas siguen siendo las mismas, ha encontrado una solución temporera a su falta de conocimiento procesual.

Alfredo cuenta lo que sigue, sobre el desarrollo de su carta:

Normalmente yo en el primer párrafo escribo más bien refiriéndome a la persona a quien le estoy escribiendo. Claro, esta vez no me referí a la persona porque la "persona" es un peluche y no existe, no tiene vivencia. Para mí, yo creo que no hay nada mejor que empezar leyendo algo que realmente le tosa a uno así, directamente y trato siempre de hablar algo de lo que le ha pasado a esa persona que yo sé y puedo hacer un relato de eso, o algo que realmente esa persona sienta interés con respecto a lo que estoy escribiendo en ese primer párrafo. Normalmente quiero que se interese en leer lo demás.

Y sobre el párrafo final, añade:

Yo machaco mucho que me escriban pronto,

porque el problema cuando uno escribe... O sea, yo trato de escribir uno o dos días después que yo recibo la carta, pero bendito, yo a veces le escribo a algunas personas y pasan las semanas y pasan las semanas y no llega nada. Entonces yo le dejo por ahí, en el último párrafo, que estoy esperando realmente, que mi buzón tiene muchísimas telarañas porque no recibe nada. Le dejo saber algo así, para que la persona vea una indirecta bastante directa y me escriba. Eso es más o menos.

Noto que, a pesar de tratarse de una carta en tono familiar, Alfredo tiene una idea muy definida de lo que deben lograr el primero y último párrafos. Demuestra una consciencia admirable del lector, es capaz de identificarse con él y tomar decisiones adelantando sus reacciones y viabilizando la comunicación. Esta habilidad para identificarse con el lector al escribir la señaló hace años FLOWER (1985) como la responsable de unas mejores composiciones. Usó el término "reader-based prose", traducido por CASSANY (1989) como "prosa de lector", en oposición a la "prosa de escritor" ("writer-based prose") que se centra en la expresión de las ideas del autor sin considerar su comunicabilidad al lector.

Enrique explica así el desarrollo de su ensayo sobre la amistad:

De verdad no sé qué me impulsó a escribir sobre la amistad, porque no tenía tema específico. No sé si en el bosquejo yo iba a escribir otra cosa, yo iba a escribir... de los deportes, como yo corro... pero, ¿qué pasa en el deporte? Yo no encuentro nada innovador en el deporte, vamos a escribir de la amistad, quizás yo tengo algo que decirle a la gente...

...definiendo lo que es la amistad utili-

cé diferentes tipos de ejemplos. Por ejemplo, cuál es la amistad de padre e hijo, la amistad de amigos verdaderos.

...Más adelante fui llegando a lo que debería ser la verdadera amistad, la amistad en el mundo y así. Como el amor está en la amistad y esas cosas.

Yo lo que traté fue de hacer [en el párrafo final], no un resumen sino la idea general de todo el ensayo. Era como buscar una frase desconocida o algo que llame la atención a alguien para decir la idea de esto. Aquí lo que hice fue acabar con la hipocresía de la amistad. Eso no lo pensaba, eso me llegó con la inspiración.

La primera opción de Enrique para su tema estaba tomado también de su experiencia, en ese caso, en los deportes. Cuando se decide por el tema de la amistad, comienza a trabajar la estructura típica del ensayo escolar: introducción, desarrollo y conclusión. Parte de la definición del término amistad en el párrafo introductorio, desarrolla el tema tratando aspectos dentro del mismo que había esbozado en el bosquejo y trata de concluir, destacando "la idea general de todo el ensayo".

Encuentro muy sugestivo el caso de José, quien describe así su intención al desarrollar su composición:

...Yo lo que escribí, lo lee usted y en el primer momento pensó algo. Lo lee otra persona y pensará otra cosa. Y eso es lo que yo busco. Que la misma duda que yo quise implantar lo más seguro la sintió usted tratando de interpretar "qué habrá escrito este muchacho aquí." Y lo más seguro lo sentirá otra persona. Yo creo que es cuestión de interpretación. Porque no... Porque la interpretación depende de la persona que lea. Por eso es que uno nunca puede ser bien categórico... Que el lector no pueda decir: "Esto es así". Se quedan con un mal sabor a veces. Y si

hubiera tenido una oportunidad y el tiempo
me gusta tal vez hasta molestar al lector.
Molestarlo.

Provocan reflexión las palabras de José, porque a pesar de que en un primer momento pensé que su trabajo era un ejemplo de la "prosa de escritor" ("writer-based prose"), ya que parecía ser una composición escrita para sí mismo, sin interés o sin habilidad para comunicarse con el lector, el alumno explica detalladamente su intención de inquietar al lector como una forma de comunicarse con él. Es decir, José asegura que tiene en mente al lector todo el tiempo, pero su interés es "molestarlo" para que busque por sí mismo respuestas a las cuestiones que quedan planteadas en el trabajo. En ese sentido, creo que se aleja un poco de los dos tipos de escritores considerados por FLOWER (1985) en su clasificación. No obstante, habría que someter este caso a un escrutinio más cuidadoso para comprobar si efectivamente José "cultiva" este hermetismo como parte de su estilo, como una opción que ha elegido en oposición a otras, o si sencillamente trata de justificar "a posteriori" su inhabilidad para transmitir al lector sus ideas con claridad.

Revisión

Quise explorar los tipos de cambios que hicieron los alumnos participantes en trabajos de redacción libre, las razones para ellos y si los alumnos hubieran hecho, dos semanas después de esa primera sesión, otras alteraciones a sus composiciones. Esta

información me ha parecido relevante, pues la investigación sobre los procesos de composición parece indicar una relación significativa entre las estrategias de revisión y la destreza para la comunicación escrita (HILLOCKS, 1987; ZAMEL, 1983).

Les pregunté a los alumnos participantes si habían hecho cambios en sus trabajos, o si los harían, de tener la oportunidad más adelante. En esta subcategoría se presentan sus respuestas.

Tamara, aunque no dio indicios de querer hacer cambios específicos a su trabajo, afirmó que se había quedado pensando en las composiciones que escribió durante las sesiones de composición por algún tiempo después. Me explicó que no acostumbraba a revisar sus redacciones escolares porque no solía dársele esa oportunidad, pero que creía que la aprovecharía si la tuviera.

Isabel, quien había tachado bastante en su redacción libre sobre los estudios universitarios, dijo que la razón para ello había sido:

Que no me gustaba. Y como era toda una
idea que podía ser después, o quizás
sonaba repetitivo, no sé lo que decía.
Que no tenía coherencia tampoco lo que
estaba diciendo.

Sí. Como aquí estaba hablando de inter-
cambio y de momento así hablando de otra
cosa, como que estaba concluyendo antes
de tiempo.

De modo que esta estudiante se percata de que ha roto la unidad del párrafo y decide colocar un trozo bastante amplio del texto en otro lugar, más adelante.

Aún así, Isabel quedó inconforme con su composición, incómoda, sentimiento que se percibe en este fragmento de nuestra entrevista:

Dinah - ¿Cómo tú te sentiste cuando terminaste el ensayo de tema libre?

Isabel- Traumatizada.

Dinah - ¿Por qué?

Isabel- Porque no me gustaba mucho lo que había escrito, sabía que no era verdad.

Dinah - ¿Por qué no te gustaba lo que habías escrito?

Isabel- Es que como no tuve mucho tiempo de revisarlo tampoco...

Dinah - ¿Sueles tomar bastante tiempo para revisar lo que escribes?

Isabel- Sí.

Dinah - Me dá la impresión de que eres una persona bien exigente contigo misma.

Isabel- Quizás, es que también me dio el trauma de que pude haber escogido otro tema, pero como fue lo primero que se me vino a la mente y lo escribí y ya.

Dinah - Otro tema, ¿como cuál? O sea, ¿qué te hacía sentir que era preferible otro tema a éste, en una redacción como ésa de tema libre?

Isabel- Pues, que quizás no era tan interesante o tan real.

Probablemente, en este caso la estudiante hubiera hecho cambios sustanciales a su redacción o tal vez hubiera iniciado otra vez el proceso con un tema distinto. Sin embargo, mi estudio pretendía emular al máximo posible una situación de

composición escolar real y esa oportunidad de revisión es inexistente en este escenario. No puedo menos que inquietarme por todo lo que quedó en el tintero.

Sobre los cambios que le haría a su trabajo de tener ocasión de hacerlos, comenta Enrique:

...Yo le haría cambios en términos de la sintaxis de las oraciones, pero que lleven el mismo mensaje. Cambios en arreglar puntos de acentuación, oraciones largas tal vez hacerlas un poquito más cortas, pero que lleven el mismo sentido al ensayo.

Este alumno, evidentemente, entiende la revisión como edición de los aspectos gramaticales del escrito. Esta tendencia fue confirmada por BRIDWELL (1980) en su estudio de las estrategias de revisión que usan los alumnos de duodécimo grado en EE.UU. al escribir sus redacciones escolares, independientemente de que se tratara de escritores más o menos diestros. No obstante, Enrique demostró durante la sesión de composición libre otras características que BRIDWELL relaciona con el comportamiento de escritores menos diestros, como por ejemplo: se detenía mucho, incluso varias veces en el desarrollo de una oración, para hacer cambios superficiales, prácticamente triviales. Según BRIDWELL (1980, p. 218), estos estudiantes menos diestros casi nunca revisaron sus ensayos cuando releían entre borradores, pero cambiaban cientos de veces la ortografía y la puntuación mientras redactaban. Aunque en la primera sesión Enrique escribió una redacción libre y BRIDWELL advierte que su estudio atendió únicamente la composición típicamente escolar o académica, puedo

decir que durante la segunda sesión de composición que tenía las características de los trabajos escolares, Enrique no revisó en absoluto ni leyó el trabajo en ningún momento lo que confirma mi sospecha de que comparte las rutinas de trabajo más relacionadas con los escritores menos diestros. Esta conclusión resulta paradójica al unirla al dato de que las composiciones escritas por Enrique en cada sesión de este estudio fueron evaluadas con la puntuación más alta conferida por el equipo de profesoras, de acuerdo a los criterios establecidos por la evaluación holística.

Carmen hizo muchos cambios de sustitución de unas palabras por otras en su narración sobre la mujer obsesionada por unas manos. Me llamó mucho la atención su revisión sobre la marcha del trabajo porque no eran sinónimos lo que parecía buscar en sus reemplazos, sino palabras más expresivas, más intensas en sus significados y en sus connotaciones. Le pregunté sobre esos cambios, y ella apuntó:

Aquí, "estrechó", "acarició", es que la imagen no era... aquí era oficial que la imagen iba a cambiar si se usaban estas dos palabras. "Acarició", mira cómo lo cambió, "apunaló" después. Esa mujer me cayó tan...les que era tan demente!

Puedo entender por su explicación que mi percepción de una búsqueda perfectamente dirigida para provocar un efecto determinado parece cierta. Le pedí que me dijera si le hubiese hecho otros cambios a su narración y me dijo:

Es posible. Yo me imagino que sí, pero no creo que serían cambios muy drásticos. Por lo menos, aquí no.

En definitiva, que tampoco el caso de Carmen demuestra un interés claro en la revisión, a pesar de su gran interés en la composición y de su aparente dominio del proceso.

Alfredo, quien no hizo absolutamente ningún cambio o corrección en su carta, aseguró que tampoco los haría en el momento de la entrevista, dos semanas después.

Parecido al caso de Enrique, Teresa se detuvo constantemente a releer trocitos de lo que iba escribiendo. Hizo algunos cambios en el primer papel, que quedó descartado muy pronto, y luego pasó el primer párrafo al segundo folio y lo continuó, añadiendo otros dos párrafos, sin hacer ninguna alteración de tipo alguno. Cuando quiso explicarme la razón que la había llevado a hacer uno de los cambios en el borrador, se expresó así:

Se repetía "decisión" dos veces. Y no me gusta repetir dos palabras en la misma oración.

Luego añade, refiriéndose a otros cambios, que hace cuando pasa el borrador a la versión final:

Si lo paso tres veces, lo vuelvo a cambiar tres veces.

Es curioso que, para Teresa, "pasar" el trabajo y editarlo son dos actividades inseparables. Esta moción está justificada, ya que el leer el trabajo para pasarlo, es cuando realmente está revisando el mismo. Sobre si estaría dispuesta a hacer otros cambios, en caso de que se le diera la ocasión, ella comentó:

Es que yo siempre encuentro algo que está mal, que quiero abundar más en algo.

De manera que ella también aprovecharía la oportunidad de otra revisión. El día de nuestra entrevista tiene algunas insatisfacciones con su trabajo que han quedado pendientes y que afloran en nuestra charla, como aquí:

Dinah- ¿Cómo te sentiste cuando terminaste ese primer ensayo de tema libre? ¿Satisfecha, insatisfecha, tranquila? ¿Cómo te sentiste?

Teresa- Como que brinqué mucho de tema.

Dinah- ¿Cómo que brincaste de tema?

Teresa- Primero, que a mí no me gusta hablar en primera persona.

Dinah- ¿No?

Teresa- Yo creo que es la costumbre, porque los maestros siempre dicen que no lo hagamos en primera persona cuando escribamos.

Dinah- ¿Que no?

Teresa- Y como no sé escribir en primera persona, cuando escribo en primera persona como que no me gusta. Es más impersonal.

Dinah- Es al contrario, porque primera persona es más personal.

Teresa- Perdóname, más informal.

He aquí un ejemplo concreto y específico de un hábito de Teresa al componer que ella relaciona directamente con la orientación que sus profesores le han dado sobre cómo se compone. Para mi estudio, que pretende establecer este tipo de nexos, resulta muy importante su señalamiento.

Ana, aunque no hizo cambios en su composición inicialmente, tampoco menciona ningún interés especial en hacer cambios dos semanas después. Por el contrario, parece muy complacida con su

trabajo y comenta su desarrollo con satisfacción.

Vilma, por otro lado, considera esta tarea poco típica en su caso, porque no acostumbra escribir narraciones como ha hecho esta vez. Al preguntarle si se sentía satisfecha con ella, respondió:

Yo creo que esto que yo escribí se podría, si todo esto yo lo reescribiera podría mejorarse. Tendría que meter más contenido en el principio y más descripción y cosas en el final. Porque esto está como que y pasó esto y lo otro... Aunque yo he leído libros que son así, que es todo y pasó esto y esto, pero a mí no me gusta... Yo creo que estaba bastante buena comparada con informes que yo he escrito y que tiene posibilidades, pero no creo que sea "super" bueno.

Esta alumna no sólo estaría dispuesta a revisar su trabajo para mejorarlo, sino que ya tiene señalados aspectos específicos, que requieren cambios y también buenas ideas de cómo acometer la tarea.

José también tiene cierta inconformidad con su redacción libre, a saber:

...había cosas que... no sé, no me gustaban, no me llenaban. Entonces aquí cuando termino, lo último, lo último, la última palabra que yo puse fue ésta y ésta. Porque yo tenía el concepto del sueño, pero no sabía cómo expresarlo. Y dije: "Bueno, pues, 'unjum, unjum'." Y así se va. Y la frase fue como intercalada, que es más bien como una frase más bien para un teatro. "Mami, me voy." qué sé yo. Y se escribe con los tres puntos suspensivos. Pero que una vez termino algo y yo siento que es lo que yo quiero y según en el camino que uno va, pongo el punto después de mi firma... Bueno, después de un tiempo que yo lo escribo, ahí es donde quizás me siento y lo lea de nuevo. Pero no para hacerle cambios, sino para yo mismo evaluarlo...

Llama la atención poderosamente la resistencia tan fuerte de

José a la revisión de sus trabajos. En nuestras charlas pasaba grandes trabajos tratando de demostrarme que todo lo que había hecho estaba muy bien, que todas sus decisiones habían sido cuidadosamente ponderadas y que una revisión sólo podría dañar su trabajo. Independientemente de los méritos de éste u otros trabajos suyos que pueden ser interesantes, sin duda, me preocupa esta inclinación a considerar infalible una primera muestra, tosca y rústica necesariamente, de todo el talento que guarda dentro de sí.

Sin embargo, me parece contradictorio que sea precisamente este alumno el que presente tantos obstáculos a la revisión, cuando fue el único en el grupo que hizo una reformulación de su trabajo, cambiando toda su estructura para responder a una intención suya como autor de "molestar" la curiosidad del lector. Y eso, en la misma sesión de composición.

El resumen de esta subcategoría se vacía en los siguientes puntos:

- 1. La gran mayoría de los alumnos participantes (80%) no utilizó estrategias de apoyo para la generación de organización de ideas en el subproceso de planificación.
- 2. Sólo dos estudiantes (20%) usaron bosquejo y torbellino de ideas respectivamente para planificar esta redacción libre.
- 3. Los trabajos narrativos no suelen requerir de un plan previo y van construyéndose a sí mismos a medida que el autor asocia, recuerda, inventa sobre las mismas situa

ciones que va creando.

- 4. Los trabajos expositivos siguen generalmente una trayectoria pautada por la estructura típica del ensayo escolar: introducción, desarrollo y conclusión. Mientras que los alumnos que escriben narraciones parecen inmersos completamente en la tarea creativa, los que trabajan la exposición parecen mucho más preocupados por satisfacer los reclamos de la forma.
- 5. El único alumno que escribe una carta tiene establecidas, a su manera, ciertas directrices para el desarrollo de la misma, especialmente en lo relativo al primer y último párrafos, que dice considerar siempre que escribe este género.
- 6. Los dos trabajos de descripción y de prosa poética no siguen estructura alguna pre-establecida, sino que van creciendo a medida que sus autores toman decisiones para resolver las disonancias que puedan darse entre sus metas establecidas y el texto que producen.
- 7. En cuanto al subproceso de revisión, sólo un alumno de este grupo hizo cambios en su redacción libre que fueran más allá del nivel oracional. Otra alumna relocalizó un trozo de texto que parecía mayor que el resto, pero al examinarlo cuidadosamente se trataba de una sola oración larga.
- 8. De los diez alumnos, sólo dos (20%) no hicieron ningún cambio de tipo alguno en sus redacciones libres y en

ambos casos sus trabajos fueron evaluados como "satisfactorio" y "bueno" respectivamente.

■9. No es posible establecer, en esta tarea y con este grupo, una relación entre la tendencia a revisar y buenos resultados en las evaluaciones de sus trabajos, dándose casos totalmente opuestos en igual proporción. Llama la atención, por ejemplo, que el único alumno que hizo una reformulación completa de la estructura de su trabajo, obtuvo una evaluación "pobre".

■10. Ocho de los diez estudiantes (80%) afirmaron que si se les permitiera hacerle más cambios a sus trabajos, aprovecharían la oportunidad. Lo más interesante de esta disposición es que al dar ejemplos de los cambios que hubieran hecho, dos de estos ocho alumnos hablaron de cambios que trascendían el nivel oracional: añadir información importante, cambiar el orden de los párrafos o quizás empezar nuevamente replanteándose este tema o encarando uno nuevo. Tal vez requiere una ponderación más larga este tipo de cambio mayor y por eso ven ahora carencias que no advirtieron en un primer momento.

▼ CATEGORIA B.2: El proceso de composición de un ensayo de argumentación

Bajo esta categoría, se recogen las percepciones de los alumnos de lo que hicieron en el proceso de escribir un ensayo de argumentación sobre uno de tres temas sugeridos, y sobre las decisiones que tomaron durante el mismo, así como las razones que las justifican. Esta información completará e iluminará mis observaciones de las sesiones de composición de los alumnos.

▼ Subcategoría B.2.1: Selección del tema

Quise saber los motivos que tuvieron los estudiantes para decidirse por uno de los tres temas generales que les sugerí para su ensayo de argumentación, que eran: "machismo o feminismo," "el plebiscito de 1992" y "mejoras al programa curricular de esta escuela". Los tres temas eran lo bastante abiertos y amplios como para que pudieran acercarse a ellos desde diversos ángulos y yo creí que también eran suficientemente conocidos para los alumnos como para que representaran una alternativa abordable. En el caso del machismo y del feminismo, había sido testigo en las clases de discusiones muy interesantes y acaloradas sobre este tema. En el del plebiscito a celebrarse en Puerto Rico durante 1992, se le había dado toda la publicidad imaginable al proyecto que se llevó al Congreso de EE.UU. para hacer una consulta al pueblo puertorriqueño sobre el "status" político del país y decidírnos así permanentemente por el Estado Libre Asociado, la estadidad, o la independencia de EE.UU. Por otro lado, el duodécimo grado me pareció un momento apropiado para que los

alumnos se animaran a dar recomendaciones para mejorar el programa curricular de la escuela, en vista de los años que llevaban ahí y de su opinión más madura que la de otros chicos de la misma escuela en grados más bajos.

Víctor dijo que se había decidido por su tema de la siguiente manera:

De los temas que había, el plebiscito a mí no me interesa nada, el machismo ya yo había escrito sobre él y me llamó más la atención el currículo. ... Me gustó porque así puedo poner, sobre el tema, algunas cosas a ver si me hacen caso; que en esa parte me gustó... O sea, todos los estudiantes se quejan un montón, pero que nunca lo llevan a la alta jerarquía.

Así que el alumno escoge el tema porque le interesa y tiene un motivo para comunicar "algunas cosas" que quiere efectivamente expresar sobre el asunto. Atrae mi atención el hecho de que descarta el tema del machismo, del que ya había escrito en una ocasión anterior, en favor de un tema que no había desarrollado antes. Eso es interesante, porque probablemente Víctor tendría más o menos cierta configuración del desarrollo del tema del machismo y opta por otro, partiendo así de cero. No obstante, su interés por expresar su opinión sobre las mejoras necesarias en la escuela parece inclinar la balanza hacia dicho tema.

Las razones de José para seleccionar el tema del plebiscito de 1992 son éstas, según me explicó:

Las mejoras curriculares al programa de la escuela. Pues, lo primero es que el título es muy largo. No, de verdad no me llamaba la atención. No me llamaba... no me emocionaba. [Del machismo] ya se ha hablado demasiado de eso. ¿Y qué más se puede decir? Y del plebiscito, pues se ha dicho poco. Dije: Bueno, vamos a

ver qué a mí se me ocurre."

También este alumno se decide por el tema "más fresco", el menor manoseado y el más interesante, desde su punto de vista.

Vilma, quien eligió el tema de las mejoras al programa curricular, como Víctor, expresó los motivos que tuvo para su elección:

El del plebiscito yo no sé por qué lo eliminé instantáneamente y el feminismo fue porque yo no puedo escribir sobre eso porque estoy demasiado prejuiciada, entonces no puedo argumentarlo bien. Porque una vez escribí un ensayo del machismo, no del feminismo, no, del sexismo era, y lo hice demasiado prejuiciado y yo entiendo que uno no debe de escribir así, uno debe escribir más objetivamente.

Indagué un poco más en esta noción de la "objetividad" como característica deseable de un ensayo de argumentación, ya que pocos escritos me parecen menos "objetivos" que uno de ese género, pero la alumna me aclaró que realmente no se trataba, a su juicio, de ser imparcial, sino más bien dar la impresión al lector de equilibrio en los planteamientos y que eso precisamente era lo que no había logrado otras veces con relación al tema en cuestión. Así pude comprender mejor lo que expresaba antes. En el caso de Vilma, entonces, su elección es el resultado de una eliminatoria y no de una atracción particular hacia el tema escogido.

Para Ana, la elección de uno de los tres temas sucedió así:

Yo sé que uno era el plebiscito y de eso yo no sé nada, así que ése no lo voy a coger. El otro era... Educativo, han preguntado tantas veces que en realidad... no podía decir nada. Además es tan horrible porque uno piensa tantas cosas y después ponerlo en un papel, como que

uno no sabe... No, no, éste yo no puedo. Este era el más que yo sabía y en el que más cómoda me sentía y de todas formas no es mi tema preferido. A mí esas cosas como sociales, ensayos así que son bien argumentativos, o sea, exponer un punto, algún "issue", a mí no me gustan.

El disgusto de Ana ante la tarea de argumentar provocó mi curiosidad y le pregunté por qué creía ella que no le gustaba y qué diferencias encontraba entre otros tipos de ensayo y el de argumentación. Enseguida me dijo:

Yo creo que es como tan serio y como tan importante, tengo que escribir algo de verdad. Como que es más peso, más presión. Yo no sé cómo explicarlo, pero es un trabajo va más serio porque tienes que hablar de cosas concretas, como que es un problema. Cuando uno habla de un problema o trata de convencer a alguien de un punto es más difícil que si uno hace algo por divertirse o porque quiere contar algo o porque quiere comentar un libro. O sea, que lo otro es como más "relax", cuando es convencer a una persona de algo, lesó me da un trabajo!

En mis años de experiencia trabajando con jóvenes en la enseñanza-aprendizaje de la redacción, he comprobado muchas veces esta impresión que le causa la argumentación a Ana. Impresión que no está lejos de la verdad, pues ciertamente ese género exige un dominio mayor del discurso para adecuarlo a una intención que requiere, además, un conocimiento del lector, de sus razonamientos y de su psicología.

Teresa tuvo motivos muy parecidos a los de Ana para decirse por el mismo tema: el machismo. Ella señaló:

No me gustaban los otros dos. El plebiscito me parece una mentira... y lo del currículo en la escuela, no sé qué decir.

A pesar de que Tamara seleccionó el tema de las mejoras al

programa de la escuela, confiesa que no le gustó ninguno de los temas sugeridos, y expresa:

Ninguno de los tres me llamó la atención mucho, tal vez (escogí ese) porque pensé que era más fácil. A mí me gusta cuando se me impone [un tema], pero el trabajo es como de opinión. Por ejemplo, con esto, con los tres temas, para escoger un tema que ninguno me gusta, pero hay veces también que es bueno cuando te imponen porque uno dice al principio, "¡ay, no!", pero después resulta un reto. Que tal vez si te hubiesen dado la opción a escogerlo no lo hubieses escogido y no hubieses aprendido tanto como si uno está obligado a hacerlo. Los trabajos así de opinión y redacción a mí me gustan, pero casi nunca nos dan, tengo más trabajos de cosas que ya están dadas, volverlas a escribir.

Esta estudiante decide, pues, desarrollar el tema que le presenta menos dificultad, aunque tampoco le agrada. El comentario final que apunta a la poca frecuencia con que se enfrenta a trabajos de opinión o de argumentación me parece muy valioso, aunque la situación que percibe esta alumna es desafortunadamente típica en Puerto Rico y también en otros ambientes (ALVAREZ MENDEZ, 1990).

Isabel opta por el tema del plebiscito con estos criterios:

Básicamente las noticias, lo que uno oye por la calle, las opiniones de la gente y quizás había escrito algo pero no tan largo. Tenía las ideas más o menos organizadas. Quizás también fue por eso que escogí ese tema, porque estaba bastante más claro que los demás.

La disponibilidad de la información que utilizará para desarrollar sus argumentos y la familiaridad con el tema son los criterios de mayor peso en la decisión de Isabel. Dos motivos nada despreciables, pues representan un trecho recorrido importante para completar la tarea.

Para Enrique, el tema del machismo está bastante relacionado con él y con sus relaciones sentimentales, por lo que lo atrajo inmediatamente. El cuenta:

Me impresionó más. Porque creo que hoy en día, no es lo más importante, pero es en lo que ha girado la vida de uno; por ejemplo, en mi casa son bien machistas y yo me encuentro en una sociedad que ya es bien feminista. No es lo mismo, es un choque. La novia que yo tenía es bien feminista, no tiene nada que ver que rompí por eso, pero que eso influye.

Creo que en este caso, el alumno seleccionó un tema sobre el que necesitaba aclararse un poco. Es evidentemente algo importante para su definición como individuo entender mejor los roles desempeñados por hombres y mujeres hoy día, identificar aquellas actitudes suyas producto de su formación familiar y cultural, así como las modificaciones posibles, si algunas, que puedan facilitar su comunicación con una pareja.

Carmen había elegido inicialmente el tema de las mejoras al programa de la escuela y tan pronto concluyó la primera oración, descartó la hoja e inició el desarrollo del tema del machismo. Quise saber la razón para este cambio de opinión, por lo que me explicó lo siguiente:

Yo pensaba que como era argumentativo, ¿ves esto?, tengo cargo porque no es argumentativo. Si yo lo hubiera hecho tratando de hacerlo como yo pensaba que tú lo querías... Pues yo pensaba que tenía que ser... éste [el de las mejoras al programa curricular] es como tan objetivo, "este autor piensa...", entonces me negué. Si escribía sobre la escuela, qué sé yo, como que me interesaba más esto...

Esta alumna hace acrobacias interesantes con las palabras para explicar su decisión. Lo más sugestivo que me parece es aquello de "si yo lo hubiera hecho tratando de hacerlo como yo pensaba que tú lo querías...", que deja al desnudo los verdaderos apuros por los que pasan algunos alumnos, como Carmen, tratando de reconocer las expectativas de un lector (mucho más si es un profesor) al no poder realizar autónomamente una tarea. Su incertidumbre en cuanto a las características de un ensayo argumentativo la llevan a descartar alternativas de temas fundamentada en falacias tales como la "objetividad" del ensayo argumentativo. Curiosamente, es la segunda mención de esta idea errónea en el grupo.

Alfredo, como la mayoría de los alumnos participantes, descartó el tema del plebiscito enseguida. Sus razones harían posible un tratado sociológico. Incluyo parte de nuestro diálogo:

Alfredo- El del plebiscito lo descarté de primera. Primero, porque yo soy apolítico y no creo en el sistema político del país.

Dinah- ¿Se puede ser apolítico en este país?

Alfredo- Yo quiero ser lo más imparcial posible, yo realmente...

Dinah- Te pregunto, porque yo he tratado de serlo.

Alfredo- ¿Y no ha podido?

Dinah- No he podido.

Alfredo- Yo he tratado de ser lo más objetivo, viendo lo mejor de cada cosa.

Dinah- Lo más que he logrado es ser bien reservada en cuanto a mi pensamiento político, pero ser

apolítica no he podido.

Alfredo- Pues yo trato, al menos trato, y no tiro de ningún lado y realmente para ese del plebiscito hay que tener cierta preferencia que yo realmente prefiero no tenerla y como también necesito más información del tema... Porque conozco el tema, pero bien superficialmente y para hablar de una cosa tengo que saber, tener un conocimiento, no hablar una baba increíble que sea indecifrabla. La parte del machismo y feminismo descarté el tema porque yo realmente pienso... como le digo, yo no creo ni en una cosa ni en la otra, para mí realmente hay humanidad y punto. Hay diferentes clases, como también hay evangélicos y católicos, hay negros y blancos... Creo que no doy la talla para hablar de eso. Y esto como realmente me toca a mí, y realmente me siento afectado pues escribí. Toda cosa que me toque a mí directamente, pues yo escribo de alguna forma u otra.

A pesar de que Alfredo, como otros chicos en el estudio, tiene ya edad para votar en unas elecciones, su interés, contacto o comprensión del pulpo político son evidentemente limitados. Piensa, ingenuamente, que la política no es un tema que "lo toque directamente" y le niega así el peso que indudablemente tiene en una sociedad tan completamente politizada como la nuestra. En nuestro país todo se mide, se interpreta y se decide en términos no sólo políticos, sino además partidistas y politiqueros.

Evidentemente, los temas del plebiscito y del machismo requerirían, para desarrollarlos en un ensayo de argumentación, que Alfredo rompiera una promesa de equilibrio que se ha hecho a sí mismo y que valora grandemente. Por eso, opta por el tema de las mejoras al programa curricular.

La respuesta de Alfredo provocó mi interés por explorar más las actitudes de este grupo de jóvenes respecto al tema político,

mediante las razones que me habían dado para no seleccionar el tema del plebiscito para el ensayo de argumentación. Descubrí un consenso interesante. Por ejemplo, Víctor, cuando me dijo que no le interesaba el tema del plebiscito, había comentado:

¿Porqué no me interesa? Porque a mí no me afecta la política esa, que si somos estadistas, que si libres.... He estado bien desde que nací, no tengo problemas con nadie, amistades populares [Partido Popular Democrático] y P.N.P. (Partido Nuevo Progresista).... Pero si sale la estadidad o lo que sea, los americanos son los que deciden.

Además de Alfredo y de Víctor, Teresa rechazó el tema del plebiscito porque lo consideraba "una mentira", Ana aseguró no saber nada del tema y Vilma lo eliminó instantáneamente "sin saber por qué". Lo que es indicativo de que por lo menos estos cinco alumnos, de los diez participantes, demostró sentimientos de apatía o de rechazo al tema político implícito en la argumentación en torno al plebiscito.

Es posible resumir la información que se recopiló en esta subcategoría, en los siguientes puntos:

- 1. Cuatro de los diez alumnos (40%) seleccionaron el tema de las mejoras al programa curricular de la escuela.
- 2. Cuatro de los diez alumnos (40%) eligieron el tema del machismo, descartando en todos los casos su contraparte del feminismo.
- 3. Dos alumnos (20%) optaron por el tema del plebiscito de 1992 en la isla.
- 4. Cinco de los diez alumnos (50%) expresaron rotunda apatía o franco rechazo al tema del plebiscito, aparente-

mente debido a la suspicacia provocada por el tema político implícito.

- 5. Las razones ofrecidas para escoger un tema en oposición a otras fueron, generalmente, la necesidad de comunicar unas ideas respecto al tema, la disponibilidad de información, su facilidad relativa a otras opciones, su interés o pertinencia desde el punto de vista del alumno y que no haya sido "manoseado" anteriormente.
- 6. Las razones para descartar algún tema han sido, en primer lugar, la falta de interés del alumno y, en lugares subsiguientes, prejuicios respecto al tema, falta de información, que esté trillado o gastado, o que el alumno ya haya escrito sobre él antes.

▼Subcategoría B.2.2: Revelaciones de los alumnos sobre su proceso de composición de un ensayo argumentativo

Para presentar la información de esta subcategoría más organizadamente, se han clasificado las explicaciones que ofrecieron los alumnos sobre el proceso de componer su ensayo argumentativo en tres grupos, relacionándolos con los subprocesos de planificación, traducción y revisión.

Planificación

Sobre qué había hecho para planificar su trabajo, José contestó:

OK. Primero no tenía el tiempo... no recuerdo cuál era el compromiso que yo tenía ese día, pero sí recuerdo que ese día tenía que salir para algún lado y tenía poquito tiempo. Yo primero miré la página. Yo miré el tema y estuve pensando un

ratito. Aquí sí lo pensé para ver cómo yo podía trazar todo esto del tema y sin salirme mucho. Yo lo que dije fue... se pueden decir muchas cosas y yo decía, bueno, usted sabe que los anuncios, los anuncios de televisión cuánto duran... Treinta segundos aproximadamente, un poquito más o un poquito menos. Usted lee y esto más o menos se echa eso. Es como si fuera un anuncio. Y yo dije: "Bueno, es un tema bien amplio, pero si podemos escribir algo conciso, pero que lleve un buen mensaje, pues es bueno."

Aparentemente, este alumno enfrenta la tarea de redactar un ensayo de argumentación con un "plan de contingencia" porque ya había decidido no dedicarle mucho tiempo a la misma. Recuerdo mi sorpresa cuando José me entregó su trabajo, pocos minutos después de iniciado y con poco más de un párrafo escrito en el folio único. A pesar de que habíamos quedado hacía una semana en que la segunda sesión de composición sería en la fecha, el chico no demostraba interés ni gran disposición para la misma. En lugar de comunicarme su incomodidad o inconveniente, que sólo inferí por su comportamiento, compareció a la sesión decidido a salir pronto, lo que confiesa al explicar el proceso. La alternativa del "anuncio de televisión" le pareció una salida airosa; no obstante, las diferencias entre éste y un ensayo de argumentación son abismales, por lo que su trabajo, evaluado con la puntuación más baja asignada a cualquiera de las composiciones en el estudio, deja mucho que desear ciertamente. Su planificación, que no contó con esquemas ni otras estrategias de apoyo, giró alrededor del factor tiempo, olvidando por completo otros criterios ineludibles para satisfacer la tarea.

Vilma, quien consideró la tarea de escribir un ensayo de

argumentación como típicamente escolar, hizo un bosquejo para organizar sus ideas. Así explicó la razón para recurrir a un esquema, en este caso, distinto a la sesión anterior en que escribió una narración:

Porque yo no sabía de lo que iba a escribir,
se me iba ocurriendo a la medida que lo iba
escribiendo. ... porque me facilitaba. Porque
un ensayo yo lo veo como que es una cosa más...
que tiene introducción, desarrollo y conclusión.
Entonces lo más difícil es ver cómo uno empieza
y el desarrollo y la conclusión es fácil, eso
ahí cualquier cosa que uno diga.

El bosquejo tiene doble función en este caso: estrategia para la generación de ideas y también para la organización de las mismas. Nuevamente, se alude a las partes de la estructura de un ensayo que suelen discutirse e ilustrarse en la escuela: introducción, desarrollo y conclusión. Esta estructura sirve de guía al sub-proceso de planificación.

Ana no usó bosquejos ni ningún otro tipo de esquemas, tampoco esta vez. Dijo que, independientemente de la tarea, ella suele componer igual, que la diferencia está en la satisfacción que deriva y en el trabajo que le cuesta cuando le imponen un tema que no es de su agrado.

Teresa, sin embargo, tiene su modo particular de estimular su producción de ideas e ideas organizando, como expresa a continuación:

Yo nunca escribo un borrador completo, no
puedo... Yo lo he intentado. Yo lo que hago
es que las primeras ideas del párrafo, esas
son las que yo escribo. La primera oración
y... Casi siempre el primer párrafo lo copio
completo y después lo paso... Yo creo que
ése yo lo encuentro bien importante y en lo

que cojo las ideas, mientras voy escribiendo voy cogiendo las ideas y lo paso. También es que cuando uno empieza a escribir... o sea, me dan un tema, entonces en lo que uno coge las ideas, uno va escribiendo el primer párrafo porque es cuando tú tienes la realidad clara de cómo vas a escribir el resto del ensayo. Casi siempre le cambio como quiera.

En su explicación, la alumna demuestra claramente cómo utiliza el primer párrafo como recurso para ir buscando en su archivo memorístico la información que usará como base de su ensayo y a la vez la ayuda a darle una forma o una dirección inicial al tema, aunque luego le haga los cambios necesarios. Trabaja su ensayo extendiendo el tema hacia afuera desde un núcleo de sentido apretado que está representado en ese primer párrafo.

Le pregunté a Víctor por qué no lo había visto usar ningún esquema ni bosquejo para su ensayo y él me dijo que nunca los usaba. Entonces recordé que en los exámenes de la clase de español la profesora exige bosquejos que deben entregarse con los ensayos, así que indagué un poco sobre cómo se enfrentaba a esa situación, a lo que contestó:

Ella [la profesora] me obliga a hacer, porque a mí el bosquejo no me ayuda en nada, como ella pide bosquejo... En el bosquejo lo que yo pongo es:

I. Introducción

II. Desarrollo

Entonces lo dejo en blanco, me pongo a escribir...

Aquí hablé del currículo de matemática y pongo:

A. Currículo de matemática. Si en el otro hablé de competencias en inglés. B. Competencias en inglés.

III. Conclusión y ya

Es más trabajo para mí.

Varios autores han advertido que el bosquejo no es una

estrategia universalmente útil (ZAMEL, 1983, pp.166-167). Para algunos individuos, entre los que me cuento, resulta ser un instrumento excelente de planificación, sobre todo cuando son conscientes de su naturaleza tentativa, más bien exploratoria. Para otros, les coloca una camisa de fuerza que inhibe el libre fluir de las ideas, que podrían capturarse de maneras menos estructuradas como, por ejemplo, los "mapas de ideas" (GARCIA ARROYO, GARCIA DEL TORO, KORTRIGHT, QUINTANA y VILLAHIL, 1990, PP. 11--16).

Llamé la atención de Tamara sobre el hecho de que no había utilizado ningún esquema para planificar su ensayo y me comentó:

Pude haberlo hecho, ahora que lo pienso.
Si. No sé si tanto en el trabajo final pero
en el proceso es mucho más fácil si uno tiene
un bosquejo y más organizado, porque puede
que mientras vaya escribiendo me dé cuenta
que esto es después, pero ayuda mucho hacer
un bosquejo.

Es curioso que Tamara, aunque reconoce y ha podido comprobar las ventajas que supone usar un bosquejo, su opción más espontánea no suele ser emplear una estrategia. Las razones no quedan claras para mí y creo que no lo están tampoco para ella. Simplemente es algo que no hace a menos que el profesor lo exija. El caso de Carmen es parecido, pues no utilizó esquema para llevar a cabo la tarea de redacción y, sin embargo, cuando le pregunté si nunca acostumbraba a hacer esquemas, respondió:

No, a menos que sea un ensayo académico. Porque
lo tengo que hacer, porque no hay otra forma,
porque hay que presentar ideas y "topic center"
[oración temática] y "transition devices" [enla-
ces] y esas cosas así, bien contadas, pues ahí,
oficial, tengo que hacer un "outline" [bosquejo].

Sin embargo, el ensayo de argumentación que se le pidió en la segunda sesión de composición tenía las características de un ensayo "académico" y ella no usó bosquejo, aunque tampoco cumplió al pie de la letra con el tipo de escrito solicitado. Los evaluadores consideraron su trabajo narrativo y no argumentativo. Tal vez en esta ocasión no usó bosquejo porque no se propuso en ningún momento cumplir la tarea cabalmente, ya que dijo muchas veces que sólo escribía ese tipo de ensayo académico cuando la obligaban sin darle alternativas, ya que "las odiaba". Como esta tarea no tendría consecuencias en su evaluación y es algo que definitivamente no haría por gusto, tal vez evadió el ensayo de argumentación muy consciente de lo que hacía.

Alfredo sí usó un bosquejo para planificar su escrito. He aquí el fragmento de nuestra conversación sobre este tema:

Dinah- ¿Sueles hacer bosquejos cuando escribes un ensayo?

Alfredo- Antes no solía hacerlo pero ahora sí, desde agosto en adelante lo hago.

Dinah- ¿Por qué?

Alfredo- En español se utilizar esa técnica para contestar los exámenes. Nos dan la pregunta de discusión y nos dan un tiempito y una página aparte para hacer el bosquejo, porque es mucho más fácil pensar en el bosquejo que pensar cuando estás redactando directamente. Porque con el bosquejo uno ve, recuerda y empieza a escribir.

Dinah- ¿Lo utilizaste en esta ocasión porque ya te has dado cuenta de la utilidad que tiene y es una estrategia que has adoptado tú o porque pensaste que siendo una tarea a lo mejor más formal, o a lo mejor de alguna manera identi-

caste la situación de clase con la situación antisocial del cuartito, del cuartito misterioso [lugar donde se llevaron a cabo las sesiones de composición]?

Alfredo- En este caso lo usé para una idea nada más, como si el bosquejo fuera para mí, no para entregar.

Dinah- ¿Útil para tí?

Alfredo- Útil para mí, exacto. Normalmente lo hago para... en el aspecto formal.

El bosquejo que hizo este alumno seguía una estructura bastante formal y era abarcador al desarrollar el tema. De hecho, pude notar cuánto había afectado la prisa a Alfredo al ver que gran parte de los puntos que incluía en el bosquejo no se llegaron a tocar en la composición. Probablemente su versión final del trabajo hubiera sido mucho mejor, si se hubiera tomado el tiempo necesario para desarrollar el tema de acuerdo a su plan esquemático.

Al darme cuenta de que Enrique había utilizado sendas esquemas para los trabajos en las sesiones de composición, me interesó saber si relacionaba esta rutina con experiencias escolares o si era algo que había decidido hacer por iniciativa propia. El me señaló que hasta la clase de español de éste, su duodécimo grado, sólo había utilizado el bosquejo en raras ocasiones, y amplió:

Quizás lo usé, creo que dos veces... No era hábito mío, ya ahora sí creo que es un hábito porque me expreso mejor. La profesora pedía en los exámenes, que eran ensayos, hacer un bosquejo primero para poder hacer el ensayo mejor. Por ejemplo, el primer examen fue un caos terrible porque yo no tenía el hábito de hacer el bosquejo y estuve como 15 minutos

haciendo el bosquejo y media hora haciendo el ensayo, pero que a la larga uno va a mejorar lo que escribió.

De modo que, en este caso, la exigencia de la profesora de entregar el bosquejo con el ensayo obligó a Enrique a emplear una estrategia que ha resultado ser muy útil para él y que parece haber internalizado como parte de su proceso de composición en cualquier situación en la que deba escribir un ensayo.

►Traducción

Al pedirle a José que me explicara qué había hecho y las decisiones que había tomado en el proceso de escribir su ensayo, su respuesta demuestra el cuidado extremo que ha tenido para tratar este tema político de la manera más "apolítica" posible, y cito:

Sí. [risas] Bueno. Cuando yo empecé, el primer párrafo... esto es cuestión... como es introducción, plantear. Por eso es que vuelvo y uso las comas [lee] "La historia se ha jugado con Puerto Rico. Ha traído mejoras, progreso, pero a su vez dudas e indecisiones. En un momento españoles Y, casi por poco lo logramos; la autonomía. Luis Muñoz. Americano. ELA y entonces más nada porque no ha pasado más nada." Me encontraba... Ahí va cambio completamente de tema. Y decía... esto es como estoy tirando más o menos una crítica, pero no es una crítica al país ni en ningún momento me pueden decir este hombre es independentista o algo así. No. Ni de uno ni de lo otro. No me estoy tirando para ningún lado, pero la crítica va para el pueblo. O sea, el pueblo puertorriqueño es sumamente indeciso y hasta que no se decida, pues, no va a llegar a ningún lado. Y entonces, pues presento el plebiscito de 1992 como otro hecho histórico. ¿Qué sucederá? Pues realmente lo ignoramos. Y entonces, pues, traigo la... Yo empecé esto a manera de conversación para que el lector sea como una persona evaluando esto...

Parecería que este alumno se hubiera dado a la tarea de ilustrar en sí mismo los problemas que tiene el puertorriqueño, según él, para tomar decisiones. No obstante, a pesar de las acrobacias para mantener el equilibrio, por momentos se filtran sentimientos, anhelos... He aquí un ejemplo:

Por eso es yo digo: "me cuenta un amigo mío vazcuence: Puerto Rico es la tierra del Edén to' el mundo grita y yo también." Eso es inventado. Este, ahí fue que empecé: "Vaya qué actitud." Una llamada para que no caigamos. Para que seamos jóvenes responsables tenemos que enfrentar la historia. ¿Qué hubo del pueblo vazcuence? Porque es un pueblo indomable. Eso queda al norte, que se yo, y nunca los han tumbado y el espíritu de esa gente pues es así. Bien indomable. ...Y como es, como digo, sería la esperanza que yo tendría para Puerto Rico, que Puerto Rico llegara a ser así. Un pueblo tan orgulloso de sí mismo, de su yo...

José estuvo un largo rato releiendo y explicándome su ensayo mínimo -de 144 palabras- visiblemente molesto al verse precisado a ser más explícito en cuanto a su plan y su intención. Detrás de cada una de las palabras de su escrito colocó largas desquisiciones que justificaran su manera brevísima de decir y jamás, ni por un momento, pareció reconocer a que tal vez el lector necesitaría mayor extensión y profundidad para captar lo que creyó colocar entre líneas.

Sobre cómo desarrolló su ensayo de argumentación sobre mejoras al currículo de su escuela, Alfredo contó:

Pues en este caso específicamente cuando está hablando... la pregunta tiene que ver algo con el currículo de la escuela, empecé definiendo la escuela. Si digamos me piden un... como anteayer que la pregunta del ensayo del examen de Español Avanzado era hablar de la música contemporánea, empecé definiendo lo

que era música. Casi siempre trato de empezar de una forma bien general, bien general y después voy a lo específico.

Va antes Alfredo había mencionado esta rutina de trabajo para desarrollar el párrafo introductorio, e incluso me habló de su origen, a saber:

Normalmente, si me estoy refiriendo a una obra literaria siempre la ubico en espacio y tiempo, digo un poquito más del autor y realmente lo que estaba pasando en el momento en que se escribió... Eso me lo enseñó [la profesora de español]. ...yo creo que es un método fantástico y le da como una universalidad a la composición que uno está escribiendo. Si, lo he encontrado muy útil.

De manera que este partir de lo general a lo particular, Alfredo ha podido adaptarlo a múltiples situaciones de redacción. Este alumno se preocupa también por el último párrafo y demuestra una intención especial, lograr cierto efecto en el lector que a él le parece conveniente. Dice así:

Yo creo que es más bien una actitud que yo he tomado siempre. Siempre termino así las composiciones, con algo... ¿cómo le digo? Que trato de sonar bien, que la gente diga, "¡Contral, esta oración final me gustó". Una cosa así que parezca sacada de un libro o algo así, yo trato de esmerarme lo más posible. Porque la persona que haya leído hasta el penúltimo párrafo y no le haya gustado mucho, pues que el último párrafo dé una oración que realmente resuma en general y diga todo y cause buena impresión.

Alfredo no puede relacionar sus finales con algo que crea haber aprendido en clase, sino más bien a un efecto del que cayó en cuenta en algún momento y adoptó dentro de su estilo de escribir. Es un "sello personal".

En cuanto al inicio del escrito, le pregunté a Carmen si al

escribir el párrafo introductorio estaba pensando en las características que debía tener y si iba evaluando el texto a base de sus conocimientos sobre lo que debe ser un párrafo de introducción. Ella apuntó:

¡Ay! no. Sobre eso jamás. Quizás yo no me doy cuenta y quizás estoy pensando... eso oficial, lo doy, pero yo no pienso.
"Introduction, this paragraph should be like this, así que déjame seguir estas reglas a conciencia". Jamás.

Carmen afirma, pues, que sigue automáticamente ciertas directrices para el párrafo introductorio, sin ser consciente de ellas. Como emplea el inglés para hablarme del párrafo de introducción, provoca mi curiosidad saber por qué esta alumna, generalmente, usa términos en inglés para hablar de los tipos o las partes de los párrafos. Su respuesta es que esos conceptos los ha aprendido en las clases de inglés y no en las de español.

Le pregunté a esta estudiante si había alguna característica del párrafo de conclusión que ella hubiera estado tratando de trabajar en este ensayo, a lo que respondió:

Y fracasé. Yo, oficial, pienso que a mí me gustan los finales que "matan", que te dejan salvaje. Los finales tienen que ser bien "silly", hay que trabajarlos bien salvaje para que sean novedosos. O sea, nítido al leerlo y que uno diga al final, "¡Wao!". Eso un montón de gente lo sabe hacer y lo hacen bien. Oficial, eso era lo que estaba tratando aquí pero aquí también tenía que terminar y no sabía cómo. No me gusta este final. Oficial, este era un ensayo argumentativo, así que tenía que darle el babaso argumentativo aquí, el mensajito feminista. Pero aquí, esto se le puede cambiar y hacerlo más nítido, que mate más, pero como no tenía mucho tiempo, pues no lo trabajé mucho.

Me parece que Carmen estuvo debatiéndose entre dos géneros, narración y argumentación, todo el tiempo. Por un lado, no creo que tuviera demasiado claras las características de la argumentación, pues no están muy presentes en el escrito y, por otro lado, la narración la llama poderosamente. En esta ocasión trató de entrar a la argumentación a través de la narración de una anécdota, pero prevaleció la anécdota sobre el argumento. Tal vez por eso sus decisiones en el proceso se tornan difíciles y no la satisfacen una vez tomadas.

A pesar de que Ana expresó que en este ensayo de argumentación había hecho lo mismo que en el de redacción libre porque solía escribir siguiendo el mismo proceso, se sentía distinta escribiendo uno y el otro. Esta es su opinión:

... la diferencia es que éste era como más rígido, más serio. ...Porque [la redacción libre] era algo como bien espontáneo, bien sin presión, era como si yo se lo pudiera dar a cualquier amigo mío y decirle, "Mira lo que escribí". Pero éste no, éste era como más para la escuela. No me gustó, el tema ese no me gusta. Y eso me pasa en todo. En "Composition" cuando es un ensayo así, no sé. A veces me interesa y de verdad no me cuesta trabajo escribir las tres páginas que ella pide o lo que sea, pero cuando es algo que no me gusta es un trabajo increíble de verdad. Se me hace posible después que empiezo, pero para empezar... y siempre trato de cortarlo, de va buscarle el final y ya. Eso me pasó con ésta.

Es interesante que al contrastar la tarea libre y la de argumentación esta estudiante oponga características como ausencia de presión, espontaneidad e interés a las condiciones bajo las cuales se escriben las composiciones escolares. También me

llama la atención cómo Ana se desliga completamente de su compromiso consigo misma para hacer un buen trabajo y se limita a cumplir mínimamente con los criterios impuestos por la profesora, entre los que menciona una cierta extensión del ensayo.

Isabel dijo haber tenido algunas dificultades al desarrollar el ensayo de argumentación, por ejemplo:

Yo no estaba muy convencida de que yo estuviera argumentando. O sea, como que estaba hablando, dándole vueltas a la situación en vez de decir lo que yo pensaba. Esa era una de las cosas en que no estaba clara. Fue un poquito difícil eso, meterme yo, no dejarlo todo para el final.

Esta preocupación de Isabel parece demostrar cierta inseguridad en cuanto a las características específicas de la argumentación en comparación con otros géneros a los que está más acostumbrada. Es decir, Isabel tiene una idea de qué es argumentar, pero tal vez no sabe con certeza cómo se trabaja el ensayo de argumentación. Sería este un magnífico ejemplo de la diferencia entre conocimiento teórico o conceptual y conocimiento "procesual" de un género. Podría también tomarse este dato como una señal del hecho que apuntó Tamara: que las tareas de argumentación o "de opinión" son sumamente escasas en la escuela.

En éste como en otros trabajos, a Isabel le preocupa lo siguiente sobre el párrafo de conclusión:

Pues que sea de conclusión, que resuma más o menos las ideas más importantes de todo lo que escribí antes. Y que no se quede algo así como en la nada, que concluya. Casi siempre los párrafos de conclusión que yo escribo se parecen. ... Como que es el mismo estilo. ... Quizás hacer las oraciones resu-

miendo esto, esto y esto y al final...

Le pregunté a Isabel si este patrón que ella seguía para elaborar el párrafo de conclusión era algo aprendido en la escuela o si había llegado a desarrollar esa estrategia por sí misma. La alumna expresó su convencimiento de que había aprendido cómo trabajar este y otros aspectos del ensayo el año pasado en su clase de español. Lo contó así:

El año pasado yo tenía un poquito de dificultad cuando, en español, el maestro me ayudó diciéndome que tenía que poner un poquito de mi opinión al final. Por ejemplo, si estaba haciendo un ensayo de un cuento o algo así, y estaba desarrollando un tema en específico o estaba valorando ese cuento como obra literaria, algo así, pues tenía que resumir todas las ideas e incluir un poco mi opinión. Pero si me enfatizó bastante en que fuera específica, no así en términos de detalles pero en términos de las ideas. ...Y casi siempre lo uso en inglés y en español. Todos los años los maestros lo repiten, lo que ellos quieren que escriban.

Quise saber por qué este maestro en particular había podido ayudarla si, como ella decía, todos los maestros repetían las cosas cada año. Su explicación fue muy interesante, a saber:

Yo encontré diferencia en lo que me enseñó el maestro, porque en una de las etapas del curso de él había que escribir exámenes en el salón, pero que él te daba la oportunidad de que lo escribieras antes para que organizaras tus ideas y fueras donde él y él te ayudaba a arreglar algún problema en la composición. En el mismo trabajo que yo estaba escribiendo, él me daba los ejemplos: "Esto debería ir acá", se ve más claro que dando ejemplos de cosas escritas por otras personas.

Parece ser que este profesor, distinto a otros, les daba a los estudiantes recomendaciones específicas de lo que deberían

hacer en un trabajo en particular y además, tenían la oportunidad de revisar sus trabajos. ZAMEL (1985) concluye en un estudio sobre los comentarios de los profesores acerca de los trabajos de sus alumnos, que es precisamente el consejo que aporta ideas concretas para mejorar un trabajo escrito el que puede tener alguna incidencia provechosa en la mejora de las composiciones. Los comentarios abstractos o poco explícitos no suelen ayudar a los alumnos a adquirir el conocimiento procesual necesario para dominar el proceso de composición. Además de ZAMEL (1983), otros investigadores han relacionado las estrategias de revisión con la mayor o menor destreza que demuestren los individuos al componer (HILLOCKS, 1982; BRIDWELL, 1980). Otra razón significativa para que Isabel haya valorado tanto los consejos de su profesor, la encuentro en WELLS (1990), quien asegura que con sólo decirles a los alumnos que lean más críticamente o que expongan sus puntos de vista mejor no se les puede ayudar, a menos que hayan comprendido antes los procesos mentales que tales recomendaciones requieren. Para esto, según este autor, los estudiantes necesitan participar en actividades de lectura y de escritura con sus profesores o compañeros más adelantados para que estos procesos internos se externalicen al charlar sobre el texto y se hagan "visibles" para los aprendices.

Tamara inició su ensayo de argumentación con un diálogo. Quise que me explicara cómo se le había ocurrido hacer eso en lugar de escribir un párrafo introductorio típico y adujo:

No sé, para llamar la atención un poco, para
no empezarlo tan serio. Como realmente eso es

lo que pasa siempre, la matrícula es lo peor, yo tengo pesadillas con la matrícula, no sé... como es una experiencia real y como aplicaba con el tema y para llamar la atención también. ...Lo he visto, no me acuerdo específicamente en qué, pero sí, lo tengo que haber visto.

Sin embargo, en el caso de Tamara el uso de un diálogo en el párrafo inicial no es un hábito, sino que en este ensayo decidió que era una buena idea. Otras veces integra el diálogo a la narración, pero tampoco es algo que haga con mucha frecuencia. En cuanto a su manera de trabajar el párrafo final, Tamara explicó:

Básicamente lo escribí para terminar, para cerrar, para salir. ...un planteamiento general de lo que se ha tratado de decir, yo siempre tengo una confusión con las conclusiones porque como que todas las conclusiones de los ensayos que yo leo es como una cosa super general y que dice menos que todo lo que han... Si no repite todo lo que han dicho, condensándolo, lo que hace es dar como un planteamiento general que no aporta nada. Siempre lo hago. Mira y aquí no estoy diciendo nada, es que hago todo como un eufemismo, como nada definido. "Aunque ha sido limitado en estas áreas ha sido bueno también", no sé, que si en realidad hubiese sido... ay, no sé.

A esta altura del estudio, no me sorprende notar cuánto más exigente es Tamara con sus trabajos de lo que suelen ser sus profesores, según ella misma expresa. Nuevamente repite, como tantas veces en nuestras charlas, cuánto la incomoda que se reproduzcan sin más unos patrones para satisfacer cada parte de un escrito sin intentar fórmulas más originales y efectivas. Describe cómo, a pesar de tener estos criterios, se ajusta monótonamente a las mismas estructuras bendecidas por los profe-

sores y multiplicadas infinitamente por los alumnos. Para esta chica su ensayo argumentativo es bastante malo, sin embargo, la puntuación que obtuvo su trabajo en la evaluación holística lo describe como más que satisfactorio. Esa opinión que tiene Tamara de su composición no es sólo una impresión general, sino que es capaz de señalar específicamente los problemas que hay en el texto, como ya ha demostrado con su comentario sobre el párrafo final.

Víctor describe cómo desarrolla los párrafos de sus ensayos.

Dice así:

Con una oración trato de sacarle... la
~~escribo y siguiendo esa primera trato de~~
~~sacarle otras ramas, otra información de~~
~~ella.~~

Me preocupó esta explicación, porque pensé que en un procedimiento así existía el riesgo de que el escritor se fuera alejando del tema central, al tratar de desarrollar apéndices de información que brotan de la oración o las oraciones más inmediatas. Sin embargo, Víctor no demuestra ese problema en su trabajo y ciertamente tampoco siente que lo tenga. Según este alumno, él mantiene en la mente una vinculación entre lo que está escribiendo y el tema central, por lo que no suele desviarse del mismo.

Teresa afirmó que el ensayo de argumentación ella lo trabajó exactamente igual que la redacción libre porque "siempre usa lo mismo". En el esquema inicial se advierten las partes típicas de un ensayo escolar: introducción, desarrollo y conclusión. Dijo

además que, aunque suele costarle mucho el párrafo final, en este caso se le hizo fácil y no se desvió del tema como otras veces.

Este ensayo de Teresa, sobre el machismo y el feminismo, se prestaba a una argumentación mucho más chispeante, en la que la voz de la autora pudo haber sido más clara, más identificable. No obstante, la estudiante permanece distante del tema y los argumentos no llegan a "encender" el interés del lector. Le pregunté a Teresa si esta distancia del tema había sido intencionada, y respondió con gran sinceridad:

Es que como que yo... como que me da lo mismo. O sea, no es que me da lo mismo, es que yo creo que no vamos a hacer nada. Yo lo que hice fue poner los dos un poco en contra del otro.

En otras palabras, Teresa no llega a comprometerse con el tema en ningún momento y lo desarrolla "como quien visita casa ajena", calculada y friamente.

Me interesaba saber en el caso de Vilma, como en los demás si había utilizado alguna estrategia que ya fuera parte de su proceso de composición para desarrollar el párrafo introductorio del ensayo y si le parecía que eso tenía algo que ver con las experiencias en clase. Manifestó esta opinión:

Sí, las que nos enseñaron... porque empiezas hablando de una anécdota, cualquier cosa. Yo siempre lo que hago es que pienso en cualquier cosa que se relacione al tema empiezo por ahí, después lo relaciono al tema y después sigo.

A pesar de tener trazado un plan más o menos de lo que pretendía hacer, Vilma critica duramente su trabajo, pues no

logró lo que quería:

...la introducción como que se prolongó demasiado. Porque no era un bosquejo tan bien hecho y como que los temas no me gustaban; el tema no me gustaba mucho. Fue que empecé a hacer la introducción y como que no llegaba al tema nunca y no me di cuenta.

Es muy relevante que Vilma tiene ideas claras de los problemas que presenta su ensayo. Puede ejercer la autocritica con bastante agudeza. Los comentarios que esta alumna hace de su propio trabajo me hacen pensar que sería también una buena critica de los trabajos de sus compañeros porque, además, tiene buenas ideas de cómo resolver las debilidades de su trabajo, que advierte. Demuestra, además, flexibilidad con relación al uso del bosquejo, ello es evidente cuando expresa:

...por lo general lo sigo bastante bien. Bueno, depende, si sé bien lo que voy a escribir pues no me salió mucho, pero si estoy escribiendo medio "a lo loco" como aquí, si me salió. El orden se salió, pero el orden me gustó más como lo hice que como estaba aquí [en el bosquejo]. Porque aquí yo lo hice como "a lo loco", el bosquejo y después pensé que era mejor como lo había hecho.

La distinción que apunta entre cuándo se sale del esquema y cuándo no es significativa. Sigue bastante el bosquejo que hace inicialmente cuando su conocimiento del tema le permite prever con suficiente claridad el posible desarrollo del mismo, mientras que en el caso de no conocer bien el tema, el bosquejo sirve para orientar los primeros pasos en busca de rutas interesantes para la exploración del mismo en el escrito. En el segundo caso, el

esquema no funciona como un instrumento limitante, sino que meramente sugiere una dirección desde el punto de partida.

Sobre el párrafo final, Vilma dijo lo siguiente:

Es una conclusión más o menos. ...yo nunca planifico las conclusiones así bien brutales, yo simplemente trato de hacer una conclusión, lo que hice aquí, y de resumir todo lo que he dicho y, si acaso, ponerle un final.

A pesar de que dijo no planificar demasiado el párrafo final de sus ensayos, es notable que la idea de que es necesario resumir lo que se ha planteado en el trabajo está en su mente.

Revisión

Le pregunté a Isabel si le hubiera hecho algún cambio a su ensayo de argumentación, de tener la oportunidad. Su respuesta fue ésta:

Tampoco. Es que cuando yo hago los cambios, es cuando lo estoy escribiendo ahí, pero después de que acabo... ..Después de tanto tiempo. Quizás si yo escribí algo hoy y mañana lo leo, pues sí lo cambio. ...No sé, como que ya me olvidé de lo que escribí.

Esta segunda entrevista con Isabel se llevó a cabo una semana después de su segunda sesión de composición. No me parecía un tiempo tan largo como para que hubiera olvidado lo que había escrito y se encontrara en poca disposición de revisarlo. Sin embargo, la alumna me explicó que en el caso de la tarea de redacción libre sí había recordado por un periodo mayor el texto, pero que el ensayo de argumentación lo había olvidado pronto porque no era un tema que ella relacionara con su vida.

Ana, quien no hizo cambios a su trabajo en el proceso de

componerlo, tampoco le hubiera hecho cambios una semana más tarde. Sobre esto, dice:

...Cuando termino, se acabó. A veces ni recuerdo lo que escribí. ...era como haz este trabajo, hazlo y lo acabas y se acabó y ya estás fuera.

Esta respuesta de Ana parece contradecir en cierto modo los hallazgos de estudios anteriores sobre las estrategias de revisión de escritores más diestros. Ana obtuvo la puntuación más alta que se otorgó en este grupo al evaluar holísticamente sus trabajos en ambas sesiones de composición. Eso me daría alguna base para decir que es una escritora diestra, sin embargo, no revisó ninguno de sus trabajos durante ni después de las sesiones. BRIDWELL (1980) encontró, en sus casos, que los escritores diestros de duodécimo grado revisaban sus trabajos, aunque no trascendían del nivel de la palabra y atendían principalmente la corrección de la ortografía y de la puntuación.

A pesar de que Ana dijo y además demostró durante las sesiones de composición que no acostumbra revisar en absoluto, se desprenden de nuestra charla algunos datos contradictorios también. Por ejemplo, cuando le comenté que me llamaba la atención su excelente ortografía, Ana explicó:

Es que yo recuerdo que siempre desde chiquita... Mi papá es periodista y mi mamá es maestra; o sea, que en cuestión de los acentos y las comas, cada vez que yo hacía una monografía que ellos me la corregían...

Enseguida pensé que gran parte del conocimiento sobre el proceso de composición que demuestra Ana podría haberlo adquirido

de sus padres. Al plantearle esta posibilidad, amplió:

Yo creo que tal vez mi papá. A veces cuando yo le enseño un trabajo, él me dice esto no va, esto va primero que esto. A lo mejor él me ha dejado saber ciertas formas de hacer las cosas.

Esta información es importante, porque en estos ejemplos ofrecidos por Ana puedo ver situaciones de redacción en las que buscó la opinión de sus padres como lectores y en las que, probablemente sí revisó sus trabajos de acuerdo a las recomendaciones que le hicieron. De modo que, tal vez, hay ciertas tareas de composición que esta estudiante ve como un desafío mayor (como una monografía) y en esos casos sí revisa sus escritos hasta el punto de buscar otras opiniones que evidentemente valora.

Al presentarle a Enrique la posibilidad de hacerle algunos cambios a su trabajo, hipotéticamente, reaccionó casi con enojo:

...Lo que yo escribí ahí es lo que yo siento, lo que debe ir y punto, al que no le guste, pues... Me sentaría a mirarlo pero creo que lo que ya está escrito, está escrito y no se debe quitar porque es historia. Yo lo que hice en el pasado lo hice, fue y tiene que ser así, ya lo hice.

Esa resistencia al cambio en el texto, que Enrique expresa tan clara y enfáticamente, parece frecuente entre alumnos de esta edad y nivel escolar (BRIDWELL, 1980) y lo observé en otros alumnos de este mismo grupo, como José, por ejemplo.

Victor, aunque limitó los cambios en su ensayo a tachar alguna palabra en el proceso de escribir, dijo una semana después:

Creo que esto lo escribí bien, no lo he vuelto a leer, pero no le haría ninguno (cambio).

Este alumno tampoco relejó su trabajo al terminar de escribir en la sesión de composición, por lo que me parece que no tenía la intención de alterar el texto, independientemente de que existiera la posibilidad de mejorarlo.

Alfredo, cuyas cartas jamás son revisadas, responde a la posibilidad de revisión de una manera distinta, en el caso de su ensayo, y cito:

Yo creo que yo empezaría de nuevo porque me quedó terrible. Yo creo que volvería a empezar; o sea, lo leería de nuevo para tener una idea de lo que yo pensaba en ese momento y lo volvería a redactar de nuevo, con más calma.

Deseaba saber si este deseo de reformulación completa del trabajo era producto de la experiencia de componer para el estudio o si antes se había sentido así este alumno respecto a sus trabajos. He aquí parte de nuestro diálogo sobre este tema:

Dinah- O sea, ¿que en este caso harías toda una reformulación?

Alfredo- Sí, volvería a empezar desde el mismo principio. Las cartas siempre las dejo como están.

Dinah- En el caso de los ensayos, ¿te ha pasado alguna vez en clase, que tuvieras ese deseo de hacer una reformulación completa de lo que ha escrito?

Alfredo- Triste es, sí, me ha pasado.

Dinah- ¿Has tenido alguna vez la oportunidad de hacerla?

Alfredo- Pues sí, cuando tengo un poquito de tiempo y veo que todavía el dedo da para más, pues sí, yo simplemente cojo la página, la desbarato, la boto [tiro] y empiezo de nuevo.

Entonces, Alfredo asume actitudes distintas en cuanto a la necesidad de revisión de sus trabajos de acuerdo al género del escrito. Para él, las cartas no se revisan, porque la revisión les resta sinceridad y él piensa que ése es un valor del género. Sin embargo, los ensayos sí pueden requerir revisión y en algunos casos esa revisión puede llevar, como en el de su ensayo argumentativo, a descartar totalmente el texto o gran parte de él, como le ha sucedido con otros ensayos escolares. Según BRIDWELL (1980) en su estudio, existe evidencia empírica que sugiere que las revisiones más importantes para los escritores más diestros conllevan trozos más extensos del discurso, aunque los alumnos de duodécimo grado que participaron en su investigación no trascendieron niveles superficiales de la edición. El caso de Alfredo confirmaría esa evidencia a la que se refiere esta autora.

Considero motivo de preocupación el hecho de que las oportunidades de llevar a cabo esa reformulación son muy escasas en la escuela. De hecho, la respuesta de Alfredo demuestra que la oportunidad no existe como tal, sino que él mismo la crea al utilizar el tiempo que le sobró del concedido para componer y sobreponerse a su cansancio para reiniciar el proceso en algún punto. Para hacer todo eso, el estudiante debe ser, además de diestro, muy rápido y tenaz. Si los estudios demuestran la gran importancia de la revisión en la composición, es hora de atempe-

rar las tareas de redacción que asignamos en las escuelas para que la experiencia de la revisión sea real como parte del proceso. De otro modo, ni los alumnos ni sus profesores sabrán jamás los verdaderos límites y el alcance de sus habilidades para la comunicación escrita. Estoy convencida de que ninguno de los grandes escritores de nuestro tiempo aceptaría realizar una composición sin oportunidades para revisarla varias veces, minuciosamente y detenidamente. No obstante, pedimos mucho más de los estudiantes en nuestras aulas.

Teresa piensa que, aunque se queda con el tema de lo que ha escrito varios días en la mente, sólo haría cambios en el trabajo si lo revisara una o dos horas después de haberlo redactado. Resulta curioso, no obstante, que dijo haber escrito otro ensayo varios días más tarde, sobre el mismo tema de una de las sesiones de composición y que fue más extenso su desarrollo. Esto puede significar que, a pesar de su típica resistencia a cambiar sus trabajos luego de considerarlos terminados (BRIDWELL, 1980), Teresa está mucho mejor preparada para escribir sobre un tema y tiene más ideas sobre su desarrollo, algún tiempo después de haber escrito sobre él por primera vez. Se me ocurre que, tal vez, una manera de estimular a los chicos a que revisen sería disfrazando esa revisión como una tarea nueva sobre el mismo tema que partiera de la lectura del escrito anterior. Ello evitaría que el alumno tuviera que ir sobre las mismas palabras que ya había escrito para cambiarlas (cosa que parece incómoda para ellos), daría importancia y función al escrito anterior como una

lectura que servirá de base para los desarrollos posteriores del tema y permitiría las reformulaciones de manera natural y en mejores condiciones de tiempo y de ánimo.

Tamara señala deficiencias en el desarrollo de su trabajo, a saber:

Como esto está, en mi opinión, bastante mal escrito, que no tuve como un punto, no seguí un mismo punto todo el tiempo, pues la construcción es mala.

Quise saber si esta alumna estaría dispuesta a revisar sus trabajos luego de describir, como había hecho en este caso, problemas de la redacción que podría solucionar. Ella respondió:

Tendría que querer bastante, o sea, querer mucho cambiarlo. Hay casos que en verdad uno tiene tantas ideas, pero que no hay motivación y a menos que sea tremenda persona que diga, "lo voy a hacer para mostrar y para..." pero yo creo que en sí jamás se han dado esa oportunidad de volver a cotejar una cosa después de un tiempo, pero yo creo que sí, que lo aprovecharía.

En el caso de esta chica, lo que echa de menos es la motivación para hacer cambios en sus trabajos, además de la oportunidad. Tal vez entiende que no se ofrece al alumno la oportunidad de hacer alteraciones en sus trabajos porque realmente no se espera que las haga.

Vilma criticó su ensayo varias veces en nuestra conversación, pero no dio indicios de querer revisarlo, tal vez porque, como dijo, "odia el tema". La apatía hacia las posibilidades de mejora de ese trabajo contrastan con todas las ideas que compartió conmigo sobre cómo pulir su narración de la primera sesión

y con el entusiasmo que mostraba. No hay que olvidar que gran parte del interés que demuestra Vilma por su narración se debe a que la ha construido con situaciones de la vida real, cuyas o ajenas, y ella misma se siente satisfecha de esta recreación y fusión de realidades. De hecho, al encontrarse con una de las amigas que le sirvieron de base para la caracterización de sus personajes, le comentó que había escrito un "cuentito" sobre ella. En cuanto al ensayo, parece haber sido simplemente una tarea que cumplió y nada más.

Los siguientes puntos pretenden resumir la información que he podido recoger mediante esta subcategoría:

- 1. De los diez alumnos, cuatro (40%) usaron bosquejos en la planificación de sus ensayos y seis (60%) no utilizaron ninguna estrategia de apoyo aparte del mismo borrador que escribían.
- 2. Todos los alumnos parecen entender que la estructura de un ensayo está compuesta por una introducción, un desarrollo y una conclusión y son capaces de enumerar varias características de esas partes, que típicamente sitúan en el párrafo inicial, párrafos intermedios y párrafo final, respectivamente.
- 3. La introducción suele entenderse, en casi todos los casos estudiados, como una especie de "presentación" del tema que se desarrollará en el ensayo. Aunque todos los alumnos estarían de acuerdo con esa descripción, no todos van trabajando conscientemente esa

característica. A veces se convierte en una rutina automática que se lleva a cabo sin mayor esfuerzo, sobre todo en los casos de escritores más diestros, que escriben sus ensayos con menos pausas e interrupciones.

- 4. El desarrollo no suele relacionarse con unas características establecidas, fuera de ampliar aspectos particulares del tema que a veces se expresan en oraciones temáticas distribuidas y extendidas en distintos párrafos.
- 5. La conclusión se sitúa siempre en el párrafo final del ensayo y se entiende como un resumen del planteamiento general que se ha hecho en el trabajo.
- 6. A pesar de que cuatro de los diez alumnos (40%) identificaron problemas en sus ensayos, sólo uno de ellos expresó que le haría cambios a su trabajo, si se le diera la oportunidad.
- 7. Seis de los diez alumnos (60%) dijeron que no suelen revisar ni hacer cambios en sus trabajos escolares una vez que los terminan.
- 8. Dos alumnos (20%) conciben el trabajo original como la expresión más sincera de sus ideas y entienden que alterar dicho texto sería faltar a esa sinceridad, por lo que se niegan a hacerlo más allá de colocar acentos y signos de puntuación o sustituir una que otra palabra. Es interesante este planteamiento, pues la sinceridad es

una cualidad muy valorada por los adolescentes, según he podido observar en los años que llevo trabajando con ellos y podría representar un motivo poderoso para comportarse de una manera determinada.

▼ CATEGORIA B.3: Comparación de los procesos en la primera y segunda sesiones de composición

Aparte de las inferencias posibles sobre las particularidades y semejanzas de los procesos para componer libremente y con un tema y género dados, quise saber las diferencias y parecidos que los alumnos advertían entre estas tareas.

Sobre este tema, Víctor manifestó lo siguiente:

El primero me resultó bien fácil, como es una narración de hechos fue escribiéndolos ahí, básicamente. En el segundo había que pensar un poco más para escribir las ideas.

La observación de Víctor sobre la relativa facilidad con que abordó la narración en comparación con el ensayo, porque se limitó a "escribir los hechos" en el papel, está justificada por WELLS (1986), quien demuestra en su estudio longitudinal en Inglaterra cómo los infantes comienzan a establecer relaciones y a interpretar el mundo que los rodea mediante los cuentos que escuchan y que inventan. De modo que sería lógico pensar que el dominio que tienen estos adolescentes del género narrativo y su familiaridad con el mismo sean mayores que con otros tipos de escrito. Esto sería cierto, sobre todo, al comparar la narración con el ensayo, género que se comienza a practicar tarde en el

proceso de escolarización, según han declarado los alumnos participantes en esta investigación.

Según José, su ensayo de argumentación pudo parecerse más, en el proceso, al de redacción libre, a saber:

...No, yo creo que hubiera empezado así mismo. Lo que sí era que como tenía un tema y hubiera estado...

Y entonces, pues los cuatro puntos o seis puntos, hubieran estado acerca del plebiscito de 1992 y de ahí hubiera escogido.

La razón que dio para no utilizar el esquema, como hubiera querido hacer, fue que no había tenido el tiempo para ello, aunque no les impuse a los estudiantes límites algunos en ese sentido.

Enrique dijo haberse sentido satisfecho al concluir ambas tareas de redacción por las cosas que había expresado en cada caso. Al percatarme de que su interés estaba centrado en expresarse y no necesariamente en comunicar sus ideas a un lector, sentí curiosidad por saber para quién escribía Enrique, en quién pensaba mientras iba componiendo sus trabajos. El indicó:

Yo pienso en las reacciones que yo mismo tendría cuando estuviera leyendo. Yo creo que hay muchas personas que tal vez, mis amigos quizás reaccionarían de la misma forma que yo porque más o menos tenemos las mismas ideas, las mismas concepciones de las mismas cosas. No quiero decir que van a decir, "¡Contra!, esto está bien"; quizás dicen, "Esto está mal". Pero yo creo que más o menos según el punto de vista, y es que hay diferentes puntos de vista, yo no me puedo sentar a escribir sobre si a ella le va a gustar, porque hay personas que no les va a gustar, yo quiero escribir lo que a mí me gusta. Es cuestión de sentarme a escribir sobre

el concepto que yo tengo y dárselo al lector a que lo lea. Si le gusta, tal vez tiene la misma concepción mía y si no le gusta, pues... Pero no quiero decir que yo esté mal, ni que él esté mal.

El caso de Enrique ilustra muy bien, entonces lo que llama FLOWER (1985) la "prosa de escritor", que ya he mencionado anteriormente. Es el escritor que ve en su composición un vehículo de expresión de sí mismo y no tiene en mente a otro posible lector ni hace los ajustes necesarios para facilitar la comprensión del contexto y la comunicación de las ideas a esa otra persona. Tanto en la primera como en la segunda tarea la satisfacción de Enrique al culminarlas está estrechamente ligada a una sensación de desahogo, de descarga. Es muy obvio ese sentimiento en estas palabras suyas:

Me sentí satisfecho porque también me desahogué de una forma que no había tenido antes. O sea, lo escribí en un papel y es verdad lo que dije.

Tanto Tamara como Vilma y Carmen expresaron en sus respectivas entrevistas que se habían sentido muy diferente al escribir la tarea libre y la de argumentación. En los tres casos, en la tarea de redacción libre había un estilo más cuidado, más personal, mientras que en el segundo trabajo la argumentación se presenta dentro de un esquema bastante evidente, friamente calculado.

Al comparar ambas tareas, Teresa dijo:

A mí se me hace más difícil [el ensayo de argumentación] porque tengo que pensar primero, pero después que pienso bien qué

voy a escribir, se me hace más fácil que el tema libre.

Probablemente esta alumna está tratando de expresar que el ensayo de argumentación le requirió mayor planificación que el de tema libre, cosa que demostró al usar bosquejo en el caso de la argumentación y no emplear ningún esquema en la tarea libre.

Ana opinó que la diferencia mayor entre las dos tareas que realizó fue la satisfacción derivada de las mismas, o la "comodidad" con la que las acometió, pero no notó diferencias en cuanto a los procesos en sí, y cito:

Sí, yo siempre hago lo mismo en todos. O sea, yo creo que no varío mucho mi forma así de escribir, es la misma siempre.

Sobre esta misma cuestión, Isabel señaló lo siguiente:

He sentí un poquito...Me sentí más o menos igual [en ambas tareas], en el sentido de que no tuve tanto tiempo para revisarlo tampoco, porque iba corriendo para un examen. Pero me gustó un poquito más [el de argumentación] porque como que tenía más control de lo que estaba escribiendo, por la misma organización.

El de esta alumna parece ser el único caso en que se ha expresado mayor gusto por la tarea de argumentación que por la de redacción libre y la razón que expone es significativa: le pareció ejercer un control mayor del desarrollo del tema porque partió de una mejor organización del mismo, apoyada en un bosquejo sencillo, pero útil.

La información que he recogido bajo esta categoría, se resume en los siguientes puntos:

- 1. De los diez alumnos, cinco o el 50% se sintieron más cómodos durante la tarea de redacción libre, aunque las razones para ello variaron.
- 2. Tres de los diez alumnos (30%) opinaron que no existían diferencias entre los procesos para componer una u otra tarea, aunque podría sentirse más o menos satisfacción en uno u otro caso.
- 3. Dos alumnos (20%) expresaron sentir un mayor "control" del desarrollo del escrito en el caso del ensayo de argumentación.

■B. Fase 4: Entrevistas semiestructuradas con los profesores

Durante el desarrollo de esta investigación, sostuve una entrevista semiestructurada con cada uno de los tres profesores colaboradores, además de mis frecuentes charlas informales con ellos. Cada entrevista fue grabada en cinta magnetofónica y sometida a un análisis de contenido, a partir de las categorías establecidas "a priori" y que aparecen explicadas en el capítulo 4. El propósito de esta cuarta fase del estudio ha sido aclarar las observaciones que hice durante las visitas a sus salones de clase y entender mejor las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de los profesores, ya que he explorado antes las opiniones de los alumnos.

▼ CATEGORIA C.1: Descripción del método que utiliza más frecuentemente en clase

Intenté recopilar bajo esta categoría la "imagen" metodoló-

gica con que los profesores se identificaban mejor. A continuación presento las respuestas de los tres profesores colaboradoras a la pregunta de cómo describirían el método que utilizan más frecuentemente en sus clases.

El profesor Marín, maestro de física, respondió lo siguiente:

O sea, yo en verdad nunca me pongo a analizar así las cosas, pero me parece que yo prefiero el método inductivo que para las ciencias eso se presta, cojer unas situaciones, unas cosas concretas y hacer unas generalizaciones; eso es la mayor parte del tiempo.

Por su respuesta, me parece que tal vez el profesor Marín tenía la impresión de que yo esperaba una respuesta científica o demasiado técnica a mi pregunta. El método inductivo que describe es bastante evidente en las clases suyas que tuve la oportunidad de observar, en las que traía a colación la manifestación de fenómenos físicos en nuestra vida diaria, como las ondas en un medio líquido como el mar, tan conocido por todos los puertorriqueños, la frecuencia de las ondas de sonido en las transmisiones radiales, las micro-ondas, etc. De esos puntos de partida comunes y corrientes pasaba efectivamente a la explicación científica de los mismos.

Por otro lado, la profesora Negrón contestó la misma interrogante así:

Bueno, yo le digo a J.C. [un compañero] que mi método es bien ecléctico. Eh... porque yo uso muchas cosas: yo uso mucho la mayéutica socrática, sacarle a ellos y ellos son los que dan las respuestas, ahora yo los llevo, ¿ah? Yo tengo un propósito, yo tengo un plan

grande en la cabeza con unos subtemas aquí [señala la cabeza] y por eso a mí no me coge de sorpresa [algo incomprensible] porque en 20 años yo he llevado a los muchachos a la reflexión, yo creo en la reflexión y en el análisis de ellos, que ellos choquen. Yo los llevo al choque... Bueno, que lo que yo te quiero decir es que en ese sentido es lo que yo llamo ecléctico, o sea, yo te meto Biblia, yo te meto música, nosotros los cantos marianos los escuchamos, nosotros escuchamos música sefardita, yo mezclo la música, me arrebata. Y cuando tengo músicos como G. y como Vilma que presentaron la música renacentista, barroca y la música de la Edad Media. Ellos fueron los responsables de prepararse. Todos los años tengo cantantes, gente que yo preparo para que ellos me vayan preparando música de la Edad Media y les doy la asignación desde agosto. Ustedes van a tener una nota por esto. Yo quiero que me la monten para... y la hice en el salón de... música...

Yo uso, fíjate: pintura, música, de las bellas artes, mucha historia, yo doy tiempo y espacio en mi corazón, doy las asignaciones con antelación y entre todos "formamos" la historia...

En su deseo de explicarme detalladamente todas las distintas actividades y temas que lleva a su salón de clases, la profesora Negrón se entusiasmó y nuestra charla se prolongó mucho más de lo previsto. Sin embargo, creo que en las palabras que he citado se resume con suficiente claridad las razones que tiene esta maestra para llamar a su método "ecléctico". Ciertamente, hace de todo un poco, pero lo que me llamó la atención fue su visión de conjunto, la integración que trataba de hacer en las clases observadas de conceptos, situaciones que habían sido analizadas anteriormente en su curso o que suponía que ellos habían discutido en cursos previos. Además, en sus clases parecían existir el espacio y la ocasión para que los chicos utilizaran sus

talentos, tan distintos (música, pintura, arte dramático) en función de los temas discutidos y las obras analizadas. Las clases de la profesora Negrón trajeron a mi mente los artículos que había leído sobre las aulas en las que se aprenden de manera global todas las expresiones del lenguaje: habla, lectura y escritura (KOHOSKI, 1990).

La profesora Rivera describió así el método de enseñanza-aprendizaje con el que más se identifica:

En el curso avanzado...he usado mucho [los] ejemplos, o sea, que ellos vean de qué tipo de ensayo se está tratando y entonces median-te...durante el desarrollo de la clase, de sus propios escritos, ellos evalúan; evalúan, critican a veces...Es difícil al principio el que puedan criticar objetivamente, pero luego ellos desarrollaron el patrón de poderlo hacer. De hecho, hace poco, hace como dos semanas, hice una última crítica así de un estudiante y se portaron muy distinto a un principio. Al principio se "tiraban", a pesar de que no tenían los nombres, ellos conocen sus letras. Ellos conocen las letras y dicen: "Esto es de Fulano o de Menganito", pero para esto fueron como bien maduros, al final, para evaluar ese último ensayo que hicieron así en forma grupal. Pueden evaluar sus propias debilidades o faltas de destreza...En el regular [curso de inglés regular], sólo se toca una unidad de "writing", a pesar de que lo necesitan mucho. Allí yo tuve que hacer más uso de...o sea, tuve que dar un "filmstrip" [filmina] de la base, hablamos del patrón, etc. y entonces usé la diapositiva para...era una composición descriptiva y las fotos eran de la naturaleza, así fue como yo lo introduje. O sea, que fue más elemental porque no habían escrito, o por lo menos yo no los había expuesto a la escritura. Asumo que en 12 años tenían que haber escrito, pero como yo no los había expuesto, solamente a "quizzes" y cosas así, pues yo sabía que muchos tienen mucha deficiencia, así que los llevé a lo más elemental, que vieran fotos de la naturaleza, entonces hicieran oraciones y después yo misma les di unos párrafitos bien cortitos; me acuerdo

que uno era "My classroom". Antes de yo ver la muestra de ese párrafo "My classroom", yo les dije que describieran lo que veían en el salón y así fueron de oraciones a escribir el párrafo y después los puse a describir...tema libre; uno fue una experiencia en algún sitio que hayas visitado, otro fue grupal...una sección en grupos, en "small group", en pares, salió una composición, más otra para la casa. En el grande, de 38, ya se me hizo difícil hacer eso y cada uno tuvo que escribir aparte.

Luego de escuchar la explicación de la profesora, me interesó saber si en esas sesiones de crítica en clase de algunos trabajos seleccionados por ella, los alumnos, además de señalar las deficiencias en los trabajos, aportaban recomendaciones concretas para solucionarlos. Contestó así:

Oh, sí, ellos dan recomendaciones, sí: "aquí va una coma porque separa eso o un punto, yo considero que esta frase está demás, vamos a quitar esta palabra"...sí, ellos hacen recomendaciones.

►Cuando analizo los comentarios de la profesora Rivera relacionados con los métodos de enseñanza-aprendizaje que usa en sus cursos de inglés de nivel avanzado y regular hallo alguna base para comentar sobre los mismos. En el curso avanzado, en primer lugar, les presenta a sus alumnos modelos de los distintos tipos de ensayos para que los imiten; luego, los mismos estudiantes critican y evalúan sus escritos. Probablemente este modo de proceder tiene su fundamento en la aceptación de la premisa de que los alumnos pueden escribir un ensayo de determinado tipo una vez que se les ofrecen ejemplos y se les explican con claridad las características del mismo. No obstante, ya existe suficiente evidencia en los estudios realizados para afirmar que esta

premisa es falsa (HILLOCKS, 1986, 1987). El hecho de que el estudiante pueda identificar las características deseables en cualquier tipo de escrito no garantiza que tenga el conocimiento procesual para producirlo cuando se le requiera. Tal vez a eso se deba el que, como señaló tantas veces Tamara en sus entrevistas, los ensayos de la mayoría de sus compañeros eran reproducciones casi idénticas de los modelos que se encontraban en el manual de redacción en inglés. Al no dominar el proceso, probablemente un número significativo de los alumnos trató de resolver ese problema de composición haciendo algo parecido a un ejercicio de llenar los blancos para reproducir fielmente el ensayo requerido.

Tampoco la crítica de los pares debe haber sido todo lo útil que sería en otras circunstancias por los criterios que parecen haber prevalecido. Todas las recomendaciones que dice la profesora que aportaron los estudiantes a sus compañeros son de naturaleza estrictamente gramatical. Si, como han dicho tantos investigadores durante los pasados cuarenta años, la gramática por sí misma no contribuye al desarrollo de las destrezas de composición, este recurso de crítica resulta muy limitado y probablemente inconsecuente.

Otro factor que merece consideración cuidadosa es el clima de las sesiones de crítica. Por los comentarios de la maestra, parece que no hubo una puesta en común anterior a la crítica sobre los criterios que utilizarían al evaluar los trabajos y ése podría ser el motivo de que se desviara la atención de los chicos

hacia cosas personales. Tampoco me parece necesario ocultar los nombres de los autores, mucho más cuando la propia Sra. Rivera acepta que no sirve a ningún propósito porque los estrudiantes conocen muy bien sus caligrafías. Entonces, habría que orientar mejor el proceso de la crítica, sin misterios, abordándolo como una oportunidad importante de recoger información específica sobre cómo mejorar los trabajos y comprobar aquellos aspectos que se han logrado bien. Claro está, todo el proceso de crítica pierde sentido si no se les ofrece a los estudiantes la ocasión de mejorar esos trabajos criticados y entonces las observaciones de sus compañeros caen en el vacío o, en el peor de los casos, se entienden como viciosas y malintencionadas. Es decir, "si ya esto no tiene remedio, ¿por qué me dices todas esas cosas frente a los demás sin darme oportunidad de remediarlas?"

La profesora Rivera es una profesional dedicada que ha tratado de llevar a cabo actividades variadas que involucren a los alumnos en el proceso de componer en un segundo idioma. Evidentemente, también ha comenzado a integrar a sus cursos estrategias que se han discutido en los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de la composición recientemente, pero necesitaría afinar un poco más el modo como las ha implantado para evitar resultados contraproducentes.

▼ CATEGORIA C.2: Razones teóricas o empíricas para la adopción
del método más utilizado

Se analizan en esta categoría los fundamentos de las decisiones metodológicas que toman los profesores colaboradores en el estudio.

Al preguntársele la procedencia del método de enseñanza-aprendizaje que favorece o pone en práctica más frecuentemente, el profesor Marín contestó:

Yo te voy a decir una cosa, yo analizándome ahora ya después de tantos años que llevo en esto, yo lei una vez un autor de metodología pedagógica, que señalaba...decía que había tres tipos de maestros: uno que...nació maestro, que tenía todo...de maestro, él no tenía que saber nada de método, pero los originaba, que todo le salía bien en el salón. Se paraba en el salón y decía...

Entonces el otro maestro es el profesional que se ha ido desarrollando, y el otro que no sirve para maestro, que por más que trate y haga palnes y qué sé yo, todo le va a salir mal. Pues yo me clasifico como un maestro profesional, porque a mí originalmente no me gustaba, o sea, lo que me gustaba no era ser maestro. Pero que me ha ido interesando en los métodos y en aprender todo, incorporarlo, en lo que funciona, en lo que no funciona. O sea, que yo creo que ha sido una cosa desarrollada.

De modo que el Sr. Marín ha ido "descubriendo" el método que usa para la enseñanza-aprendizaje de la física durante sus más de 20 años de experiencia. En el caso de la profesora Rivera, las razones para poner en práctica uno u otro método son menos claras, dadas sus circunstancias particulares, que me explicó así:

Pues, fíjate, este curso, el texto estaba diseñado para que se diera más gramática. Yo empecé las unidades siguiendo tal como estaba diseñado en el prontuario, el curso. Este curso yo lo estoy dando por primera vez aquí, porque tú sabes que yo estoy sustituyendo a una persona, así que yo quería

seguir el patrón de lo que había funcionado. ¡Como llegas nuevo y no puedes llegar a cambiar a tu discreción! Bueno, pues yo empecé, o sea, yo me di cuenta... que se estaba enfatizando más la gramática que la escritura, o sea, el libro son bien poquitos los "writing activities" [ejercicios de redacción] que da. Entonces así estuvimos... como un mas. Ya en septiembre hubo dos estudiantes que se acercaron... Me dijeron: "Profesora, ¿pero por qué da tanta gramática? Nosotros queremos escribir más". Y, de hecho, ellos informaron sobre Vilma, que estuvo en verano cogiendo unos seminarios en EEUU y ella decía que los seminarios que dan allá de "writing" [redacción] no son así "y nosotros queremos..." Entonces yo estuve dispuesta a cambiarlo, porque a la misma vez veía que, en la práctica, cuando los ponía a escribir, pues ellos sí dominaban, así que yo más bien lo estaba haciendo [enseñar gramática] por cumplir con unos requisitos que tenía el curso, por seguir un patrón del libro, pero que veía que los estudiantes no tenían la necesidad de eso. Entonces, pues, corté; seguí las recomendaciones de ellos y vi que por lo menos ellos dos [Carmen y Vilma] estaban contentas en cuanto a escribir y eso. Lo que sí fue que al principio de curso yo tomé dos semanas para dar todos los repases de puntuación: dónde va el punto, ... punto y coma, ... semi-coma, o sea, que eso que estaba diseñado para lo último, que es lo último del libro, yo lo di al principio. Los apéndices, los di al principio. Y entonces lo otro que intercalaba era algún ejemplo craso que yo viera, pero me dediqué solamente a los tipos de ensayo.

La posición temporera de esta profesora con toda seguridad inhibió su toma de decisiones. Si a esa circunstancia se añade el hecho de que sus trabajos anteriores fueron en el nivel universitario, pero en un centro educativo donde se reciben muchos estudiantes con graves deficiencias en las áreas de lenguaje, el desfase entre su experiencia previa y el escenario en que se encontraba ahora es mucho mayor. Como toda primera vez, el curso había requerido muchos ajustes y aún exigía muchos

más. La dependencia del libro de texto, que en este caso tendría justificaciones importantes, no parece ser distinta a la de muchos otros profesores que llevan largos años de experiencia, pero que respetan la palabra escrita en el manual como sagrada. El libro o el manual representan la autoridad, lo que debe ser y cómo debe hacerse. Con seguridad ésa es una de las razones para que se cambien tan frecuentemente los textos escolares; buscamos el manual perfecto con la misma vehemencia con que Juan Ponce de León buscó la fuente de la eterna juventud en la leyenda.

El diálogo que se establece entre la profesora y los alumnos es interesante porque ellos le sugieren cambios concretos para mejorar el curso y ella tiene la suficiente flexibilidad para iniciarlos, aunque con cierta timidez. De manera que el método que emplea la Sra. Rivera en este curso se ha ido forjando de cada encuentro en el aula, tratando, errando y volviendo a tratar. Es evidente que tanto la maestra como los alumnos piensan que se pudo hacer más o tal vez mejor, pero definitivamente el proceso de automodelaje del método, en este caso, es digno de estudio.

El origen del método y los contenidos del curso de literatura española de la Sra. Negrón se transparenta en estas palabras suyas:

El curso es de Humanidades, Humanidades puras. Brego con pintura, brego con arquitectura gótica, brego con la música, los cantos marianos. Ahí es bien humanístico, todo, todo un salcochito dentro de la ética. Del género gótico estamos bregando...con esa cuestión de valores...

La preparación de esta profesora ha sido ampliamente humanística; durante sus años de estudios de bachillerato [licenciatura], maestría y doctorado ha completado concentraciones en diversos campos, como literatura comparada, filosofía y estudios hispánicos. Sólo tomó los cursos requeridos por el Departamento de Educación en la Facultad de Pedagogía y no cree que sea de esa formación docente la mayor influencia que ha recibido como profesora. La Sra. Negrón parece ver la creación artística como un todo al que se accede por puertas diferentes y su método de enseñanza-aprendizaje es, necesariamente, integrador.

CATEGORIA C.3: Cantidad y naturaleza de la redacción que se
lleva a cabo en su clase

Mediante esta categoría, he querido explorar la frecuencia y los tipos de trabajos escritos que asignan los profesores colaboradores en sus cursos.

El profesor Marín suele asignar trabajos monográficos en su clase de física, de manera que quise saber más detalles sobre los mismos y él me informó lo siguiente:

Pues, mira, este año yo cambié...en años anteriores yo les daba...ellos siempre me tienen que hacer un trabajo un semestre y otro trabajo otro semestre, escrito, que es algo para bregar con eso y yo le corrijo hasta el idioma, los que tenían errores de redacción, de estilo y eso, pero a veces les pongo notitas, aunque no le doy el peso, ¿verdad?

...Pero que esta vez, pues yo para preparar unos trabajos bien hechos les asigné unos trabajos, porque a veces no tienen temas, pues esta vez se los asigné, que no sé como

salió; tengo el paquete allí.

Pues, bueno, yo les doy la opción: "Tú me haces una investigación, pero tienes que tener ya algo en mente desde ahora, que no se haga un proyecto la última semana". Y si va y cumple [en la Feria Científica], yo le doy, tú sabes, a ése le doy más crédito. ¿Por qué? Porque, bueno, si me hace el proyecto ya tiene el crédito de la nota. Tiene que hacer uno en todo el año, en vez de hacer dos que hacen los demás. "Si lo exhibes y tienes algún... pues yo te doy una nota o te excuso del examen final", tú sabes, que le doy una serie de cosas para estimularlo.

Entonces la otra alternativa es, o se hacen una monografía o un resumen. Fijate, que yo estoy tratando de pensar que hay un estudiante que prefiera leerse un libro y resumirlo, va poniendo interés y lo puede hacer. Esa es una alternativa.

Y la otra es una monografía, que se lean dos o tres o cuatro y cinco artículos sobre un tópico y escriban. Las tres alternativas que yo les doy. La mayor parte opta por la monografía, porque les gusta leer más de una cosa. Porque saben que ya yo les he prejudicado un poco en términos del libro, que el libro... que es una sola fuente y que es un solo punto de vista, y ese tipo de cosas, pero siempre hay quien se hace el libro. Si a mí me dieran esas tres opciones y yo soy vago, ¿qué es lo que hago?, pues me leo un libro y ya salí de eso...

El profesor Marín parece ser muy consciente de que sus alumnos son individuos muy diferentes, a juzgar por las tres alternativas que les propone como tarea de investigación. También es interesante que les comente en los trabajos su estilo y corrección en el uso del lenguaje, pues ello les demuestra a los estudiantes que la redacción correcta y atractiva es relevante en cualquier materia, no sólo en la clase de lengua. He

escuchado en innumerables ocasiones a colegas de otras disciplinas, sobre todo ciencias y matemáticas, alegar que no corrigen ni señalan las faltas en la redacción de sus alumnos porque ésa es función del profesor de lengua. Naturalmente, una actitud así podría dar a entender a los estudiantes que para estudiar ciencias o matemáticas no hace falta escribir bien y aunque es falso, lo descubren, a veces, demasiado tarde.

Sobre los trabajos escritos que se hacen en su curso de literatura española, dijo la profesora Negrón:

...Los exámenes que yo les doy tipo ensayo... tú sabes que yo les doy una pregunta y ellos bosquejan y de allí es que ellos contestan. Primero yo les doy el laboratorio en agosto, se "paniquean" [palabra que usan los alumnos], porque es una experiencia nueva, pero es que los estoy preparando...

Me llamó la atención la palabra "laboratorio" y la pedí a la profesora que me explicara de qué se trataba, a lo que respondió que llamaba así a la práctica del procedimiento para responder un examen tipo ensayo, con bosquejo y todo, pero sin calificarlo, sólo como práctica. Además de estos exámenes-ensayos, en la clase de literatura española se asigna una monografía final que requiere una investigación bibliográfica de nivel universitario y una presentación rigurosamente formal. Parte del proceso de ese trabajo pude observarlo durante mis visitas a las clases, pues los estudiantes trabajaron durante varios meses desde la selección del tema, barrido bibliográfico, consulta con la profesora para su aprobación de las fuentes, lectura, redacción y finalmente mecanografía del trabajo. Con

algunas excepciones, la gran mayoría de los alumnos en el grupo observado parecían muy interesados en hacer un buen trabajo y demostraban curiosidad por su tema, como si de veras se dispusieran a "descubrir" algo.

En la clase de composición en inglés ("Composition Writing") que ofrece la profesora Rivera, se escribe diariamente. Durante cada una de las sesiones se escribía, ya fueran ejercicios del manual de redacción, o ensayos sobre algún tema. De lo contrario, quedaba asignada la redacción para la próxima clase. En nuestra entrevista exploramos poco este tema, ya que habíamos charlado largamente sobre el mismo en varias ocasiones, en su salón de clases, mientras los alumnos trabajaban en sus redacciones. También se les asignó un trabajo de investigación de mayor envergadura.

▼ CATEGORÍA C.4: Explicación del proceso de composición según lo entiende el profesor

De los comentarios que hicieron los profesores con relación a esta categoría, presento como ilustración de la misma los ofrecidos por la Sra. Rivera, quien es la única de los tres profesores colaboradores que explica un curso, específicamente, de composición, a saber:

Bueno, pues es un proceso mental, o sea, tienen que ir analizando, evaluando cómo van a presentar esas ideas, emitiendo juicios de qué es lo que va, cómo lo voy a sostener ("support") con la evidencia suficiente... lo veo como el análisis crítico que uno hace de su ensayo: "analyse, evaluate, judge, interpret"... todo ese

tipo de trabajo. El pensamiento desde qué idea voy a presentar, cómo la voy a presentar y a qué conclusiones voy a llegar, ¿entiendes? En todo el proceso, porque fíjate que hasta cuando se les pide el párrafo sencillo un estudiante que está desarrollando las destrezas como éste de avanzado [grupo de inglés avanzado] pues debe de tener en ese párrafo, debe de sintetizar todo el procedimiento, ¿sabes? No es como otros, que no tenga la misma destreza que llevan éstos ahora o yo creo que la lleven, o que las tenían y las refinaron como ya dije anteriormente, pues a veces tú los pones a escribir un párrafo y una oración va aquí y una no concuerda con la otra y entonces tienes que sintetizarlo todo y llevarlo en un proceso hasta el final... un pensamiento totalmente mental... ¿Ves? Que yo lo veo como el proceso de análisis literario que uno hace, o sea, uno va a englobar todo, todo hasta el final... Y acuérdate que a veces se les da poco tiempo, ... como una hora para todo y ellos requieren mucho, requiere una habilidad manual, como dice uno, pero...

A pesar de que, por justicia, se debe reconocer que la solicitud a la profesora de explicarme cómo entiende el proceso de composición ha sido probablemente inesperada y un tanto desconcertante para ella, puedo notar bastante obscuridad en su respuesta. Una posibilidad es que jamás se hubiera planteado la cuestión anteriormente y otra sería que necesitara más tiempo para articular mejor su contestación. El caso es que de sus palabras puedo inferir la siguiente información:

- que la composición es un proceso mental
- que el individuo debe realizar simultáneamente varios tipos de operaciones distintas al componer que la composición requiere la imposición de un

- orden en la presentación del escrito
- que el proceso de composición es el mismo para escribir un párrafo sencillo o un ensayo completo
 - que existe un paralelismo entre lo que hacemos al analizar una pieza literaria y lo que hacemos al componer

Esta profesora sabe, por formación o por intuición esta serie de datos sobre el proceso de composición, muchos de los cuales han sido señalados por diversos autores. Por ejemplo, OLSON (1985) establece múltiples tangencias entre los procesos de componer y de pensar; HILLOCKS (1986, 1987), ZAMEL (1983), BRIDWELL (1980) y muchos otros confirman la simultaneidad y recurrencia de una serie de operaciones y subprocesos durante el proceso de composición; además de que se ha señalado la importancia de escribir como lectores para mejorar la composición (TIERNEY, 1990; FLOWER, 1985). No obstante, la forma desordenada como surgen estos datos requeriría cierta ponderación para ordenarlos y presentarlos a los alumnos de manera que pudieran usar esa información para comprender sus procesos de composición. Sólo así se podría aspirar a contribuir en alguna medida a que los estudiantes adquirieran el conocimiento procesual necesario para desarrollar o agilizar su habilidad para componer.

▼ CATEGORIA C.5: Estrategias que se desarrollan en su clase, que
deberían facilitar los procesos de composición
de sus alumnos

Según el profesor Marín, en todas las clases se adquiere (o se debe adquirir) cierto vocabulario nuevo. Además él encuentra que los maestros de su época, 20 años atrás, tenían cierta formación general que les permitía entrar en terrenos que no eran propiamente de su área de especialización y él considera que eso se ha ido perdiendo un poco. En el transcurso de nuestra conversación expresó que le parecía importante partir, para la explicación de conceptos o fenómenos, del lenguaje coloquial de los estudiantes, pero luego formular las generalizaciones o las conclusiones en un lenguaje correcto y apropiado que ellos pudieran luego asociar con una manera más académica de decir las cosas. Todo eso, aparte de los trabajos escritos que se pudieran asignar a los alumnos. También consideró otras actividades o estrategias que deberían facilitar los procesos de composición de los chicos, como por ejemplo:

...me gusta que la clase sea más bien en términos de resolver problemas, que resuelvan problemas. Y para tu resolver problemas tienes que organizar. O sea, que cada vez que ellos resuelvan un problema, aunque no esté por escrito, pero si yo también controlo la fase de la escritura, porque el problema para mí es un documento ya redactado, cuando ellos me dan cinco pasos que yo les pido, otro donde está la pregunta, otro paso donde están las fórmulas que van a bregar con ellas y otro, pues la fórmula desarrollada para la variable que ellos están buscando y la contestación, pues ya eso es una forma lógica de pensar... A veces son preguntas que yo les dirijo de razonamiento, donde ellos van a hablar. Y yo casi siempre, pues estoy tratando de controlar. Porque es que esto, fíjate, a esto le he dado mucho seguimiento porque me parece que fueron dos o tres estudiantes que han venido de Estados Unidos y yo a veces les pregunto: "¿qué tú me cuentan-

das que yo debo hacer en el curso para que ustedes puedan tener una mejor arma para ir para allá?". Y recuerdo que uno fue bien específico: "Mire, profesor, entrene a los muchachos a expresarse en oraciones completas", que los muchachos tienden a hablar con monosílabos y eso. "Segundo, a justificar todo lo que digan".

Se puede notar la relación que establece el profesor de física entre el desarrollo lógico del pensamiento, cualquiera que sea su manifestación, y el proceso de composición. También queda establecido en sus palabras la importancia de la expresión correcta, sin distinción de campos profesionales, científicos como humanísticos.

La profesora Negrón opina que las siguientes estrategias pueden facilitar los procesos de composición de sus alumnos:

...les enseñé a bosquejar bien, porque había problemas. Una vez "agarran" el bosquejo, yo los hago que...ellos bosquejen la pregunta. Y ¿qué pasa? A principio les da mucho trabajo, esos primeros exámenes... ¡y furiosos conmigo!, pero eso está bien, ellos después van entendiendo. Llega el momento que el orden, yo quisiera que tú vieras ahora cómo son esos exámenes... Esa pregunta de ensayo... ¡ah, tienen que ser limpios!... Es preparándolos para la vida universitaria.

Cuando la Sra. Negrón mencionó el bosquejo llamé su atención sobre el hecho de que algunos alumnos hacían el bosquejo al final porque no consideraban necesitarlo y, en algunos casos, pensaban que les entorpecía la obligación de hacerlo. Ella me confió que lo sabía y que, inclusive, había visto a algunos alumnos preparando el bosquejo al final, pero que en esos casos les aconsejaba

ue en el próximo examen-ensayo escribieran sólo lo imprescindible para evitar que se les escaparan puntos fundamentales para el desarrollo del tema. Una simple enumeración - 1,2,3,4, - que impusiera algún orden a los aspectos que se pretendía discutir, era suficiente para ella.

La explicación de la maestra de español corrobora la información que me dieron los alumnos participantes en el estudio sobre la práctica de esta estrategia en su clase y, además, justifica las diversas versiones del bosquejo que utilizaron en las sesiones de composición, en su mayor parte, tan simples como ella ha expresado.

En el caso de la Sra. Rivera, ella opina que para facilitar los procesos de composición de los estudiantes, el maestro:

...lo más que puede hacer es el recurso visual, como yo digo. O sea, el darles muchos ejemplos de lo que se quiere, o sea, si uno da la parte escrita, pues transparencias, darle muestras a ellos de lo que se está pidiendo.

Evidentemente, la profesora Rivera se refiere al uso de modelos para ilustrarles a los alumnos los distintos tipos de escritos. A pesar de que ésta es una práctica generalizada y que parecería lógica, la investigación ha demostrado que es sorprendentemente ineficaz si no va complementada con experiencias que le permitan al alumno producir, no sólo reconocer un escrito con determinadas características (HILLOCKS, 1986, 1987). Por otro lado, muchas veces los modelos utilizados por los profesores provienen de obras literarias de autores profesionales que hacen

parecer más lejana la posibilidad de imitación por parte de los estudiantes. No quiero con esto sugerir que la lectura de obras literarias deba quedar descartada, pues sería un desatino indudable. La literatura debe leerse todo lo posible, que nunca es suficiente y admirarse, pero a la hora de seleccionar modelos para la composición, habría que ser más modestos en la selección para facilitar su imitación. También harían falta pasos intermedios en el proceso de elaboración de un tipo de escrito: estrategias de apoyo para cada uno de los subprocesos implícitos en la planificación, redacción y revisión de los trabajos de acuerdo a su estructura e intención.

En cuanto a los recursos de literatura que ofrece a los grupos de inglés regular, la Sra. Rivera cree que lo más importante es que a través de la lectura literaria, los alumnos sean capaces de comprender mejor su propia experiencia y la de otros, que les permita emitir juicios y desarrollarse como seres humanos más completos, más capaces de expresarse.

▼ CATEGORIA C.6: Experiencias o actitudes de los profesores
relacionadas con la redacción

La profesora Negrón me cuenta su experiencia al redactar los exámenes de grado cuando culminó sus estudios de maestría en EEUU y de doctorado en Puerto Rico y cómo esa experiencia cambió su modo de enseñar a sus alumnos cómo redactar un ensayo:

...Yo notaba que cuando se les ocurría una idea me ponían flecha: "Profesora, ésta va arriba y ésta va abajo". Entonces...ahí yo dije: "Nada, yo lo que voy a hacer es enseñar-

les el procedimiento mío de maestría y de doctorado. Como yo me sometí al examen [de grado] y como nos hacen bosquejar primero, yo dije: "Ay, si esto tan elemental se los puedo enseñar, ¿por qué no?" Entonces hace tres años que lo estoy haciendo nada más. Porque yo lo aprendí, ¿entiendes? En la medida que yo crezco, pues ellos crecen también...Yo lo aprendí, no creas que...yo lo aprendí hace como cuatro años atrás y hace tres que lo estoy haciendo.

Las palabras de la Sra. Negrón me impresionaron: "en la medida que yo crezco, ellos crecen también". Al leerlas tantas veces durante las largas horas de mi análisis, he llegado a la conclusión de que encierran la clave de todo proceso de enseñanza-aprendizaje porque resumen la esencia del mismo. El profesor se define aquí como el facilitador que debe ser y se destaca la importancia de su formación permanente para cumplir cabalmente esa función. Sólo habría que añadir la importancia del alumno como estímulo para el crecimiento del profesor y materia prima para su reflexión sobre la marcha.

La Sra. Rivera relató una experiencia en sus cursos de maestría que también influyó en su manera de enseñar a componer, a saber:

...yo a nivel de maestría tuve un curso de "writing", y el profesor acostumbraba sentarnos así, en círculo, y entonces esa cuestión de criticarnos...cada uno que entregaba tenía que llevar copia para todo el mundo, del ensayo y entonces ahí, pues, comenzaba con la crítica y eso, pues, más bien si fuera yo a decir que copie algo del profesor sería esa parte.

...lo único que no he podido desarrollar es que él nos daba oportunidad para re-escribir, dos o tres veces, no recuerdo bien. Y una tenía la oportunidad de subir la nota, de re-evaluar y eso, aquí, sinceramente, aunque

hubiera querido que ellos escribieran tanto,
yo me hubiera matado si cada uno de ellos
escribiera un ensayo tres veces! [Para corre-
girlos!]

El caso de esta maestra es un buen ejemplo de cómo los conocimientos que adquieren los profesores como parte de su formación inicial o permanente se mediatizan en los escenarios donde se desempeñan por las circunstancias peculiares de los mismos y traen como resultado procedimientos distintos con efectos diferentes. A pesar de haber tenido ocasión de comprobar, como estudiante, los beneficios del trabajo en grupo pequeño, de la autocritica, la critica de los pares y la revisión, la profesora consideró imposible proceder así en sus clases porque creyó que multiplicaría su trabajo de corrección. En nuestra entrevista le ofrecí varias alternativas para poner en práctica su experiencia sin hacer más complicada su rutina de trabajo. Realmente, del método de su profesor sólo quedan en el de la Sra. Rivera vestigios prácticamente irreconocibles.

Sobre sus experiencias o actitudes relacionadas con el proceso de composición, el profesor Marín señaló:

Yo tengo un montón de cosas por escribir,
lo malo es escribirlas.

... Me gusta escribir, lo que pasa es que
soy temperamental. Y me han dicho algunas
personas: "Escribe bien", porque yo he es-
crito dos o tres cosas.

Me gusta. Pero cuando me pongo a escribir
yo creo que no voy a poder, porque tendría
que ser bien, ¿tú entiendes? Tengo que
ponerme a estudiar, a estudiar lo que voy
a escribir. Sí. Yo lo que hago general-
mente cuando escribo algo para un periodi-
quito o algo, pues se lo doy a uno que

sepa, "Corrígemelo". Pero cuando vaya a escribir todas esas cosas que tengo en la mente...el español que se enseña ahora en comparación con el que yo estudiaba, pues es tan diferente, yo lo que aprendí era sujeto y predicado.

ENIG (1983), en su estudio sobre los procesos de composición de estudiantes de duodécimo grado en EEUU, halló que los maestros de la escuela secundaria solían escribir muy poco. Las palabras del profesor Marín provocan mi curiosidad por saber si, como sospecho, se da la misma situación en Puerto Rico y si una posible explicación para la misma es que los profesores son muy exigentes con sus propias redacciones. Sería una interesante indagación para el futuro.

▼ CATEGORIA C.7: Métodos y criterios para la evaluación de trabajos escritos

La profesora Rivera indicó cómo había decidido emplear una escala de criterios para evaluar las composiciones en el curso de inglés de nivel avanzado:

Fue necesaria [la escala], porque, fijate, al principio, yo, por ejemplo, tomando en cuenta la [clase] que yo tomé en [la] maestría, pues yo nunca vi una escala para esa evaluación, yo no sabía de dónde salir. Ya tú tienes, pues, un grado de madurez de adulto y para uno, pues el profesor es el especialista y qué más da, tú nunca te cuestionas eso, pero aquí se cuestionan mucho los muchachos de dónde sacan los puntos...El primer semestre yo tenía la escala, pero no la usé, o sea, que yo, a mi discreción, daba [la nota]. Entonces tenía una [escala] que era mía, que al principio ellos la veían, pero la veían escrita con mi tinta, no la veían como hoja suelta. Poco a poco no fui escribiéndola, dije, ya ellos deben saber los criterios, así que yo

no tengo que escribir "organization of ideas", "expansion" o lo que sea, pero ellos, como que eso se les olvidó y entonces fueron donde mí; pero, ¿de dónde usted saca los puntos?...

Esto es el segundo semestre ya, pues yo digo, como a ellos se les ha ido olvidando, yo voy a hacer un escrito y a cada trabajo yo le voy a poner su hojita y les gustó mucho la idea de ellos ver la hojita y evaluar de dónde era que le habían sacado el punto y ellos ver allí... hasta sumar y multiplicar por sí uno se ha equivocado en el punto, porque lo hacen, pero por lo menos, estaban... y no hubo más protestas en cuanto a puntos y demás.

Al examinar detenidamente la explicación de esta profesora, descubro cosas interesantes. En primer lugar, se refiere a su clase de redacción que tomó durante la maestría, para apuntar al hecho de que su profesor nunca usó escalas para aclarar los criterios de la evaluación y que los alumnos, por ser adultos maduros, no protestaron jamás. Sin embargo, la aceptación resignada de un juicio emitido por otra persona acerca de nuestro trabajo no es, desde mi punto de vista, una señal de madurez, sino de timidez, de temor o de inseguridad. También podría darse la situación de que algunos adultos más formados en una materia que los estudiantes universitarios subgraduados o los de escuela secundaria, tenga ya un conocimiento tácito de algunos criterios para evaluar un escrito, sin que el profesor tenga necesidad de ser tan explícito. No obstante, el riesgo de que no se comprenda la evaluación, aun en grupos así formados, se hace evidente en el caso de la Sra. Rivera que "no sabía de dónde salía" la evaluación de sus trabajos.

Otro factor llama mi interés poderosamente: la diferencia

que la maestra establece entre las reacciones de los alumnos a la escala escrita con tinta en sus trabajos y la que luego mandó mimeografiar para entregarla con los mismos. Por alguna razón, la Sra. Rivera ha percibido que se respetan más los mismos criterios cuando aparecen impresos que cuando es el profesor quien los anota en los trabajos. El respeto a la autoridad de la palabra impresa plantea aquí extremos fascinantes que sin duda valdría la pena explorar en estudios subsiguientes.

Además se puede observar en esta situación el tejido de suspicacias sobre el que se da la "negociación" de la evaluación entre la profesora y los alumnos. La Sra. Rivera advierte que los alumnos no quedan convencidos de que tenga criterios adecuados para evaluar sus trabajos y lo que decide hacer es mimeografiar dichos criterios y señalarlos como la justificación de la calificación en cada trabajo escrito. Lo malo es que una justificación, aunque mimeografiada, no es una explicación. ZAMEL (1985) discute extensamente la poca claridad que suele existir en los comentarios que hacen los profesores en los trabajos de sus alumnos y lo poco que aportan a su conocimiento y a su progreso. En este caso de la profesora Rivera se ilustra perfectamente el método de evaluación que parte de la premisa de que se quieren comprobar unas destrezas o conocimientos como producto del aprendizaje, en lugar de mirar la evaluación como aprendizaje (ALVAREZ MENDEZ, 1985b, 1987b; CARDINET, 1987; VILLAMIL Y CARRASQUILLO, 1988).

Uno de los beneficios que pueden tener las escalas de

criterios para la evaluación de los trabajos de los alumnos es que éstos lleguen a internalizar los mismos y los puedan utilizar en el futuro autónomamente (VILLAMIL Y CARRASQUILLO, 1988). Sin embargo, los estudiantes de la clase estudiada, según la profesora, olvidaron completamente los criterios en un periodo de tiempo breve. ¿Por qué los habían olvidado? Una contestación posible es que para ellos nunca fueron claros ni pertinentes, por lo que les restaron importancia y jamás llegaron a internalizarlos. A pesar de que la cantidad de protestas disminuyó, las actitudes de los alumnos respecto a la evaluación no cambió mucho y el clima del aula quedó afectado, como demuestran esos cálculos interminables que hacen los chicos cada vez que reciben una puntuación "por si la profesora se ha equivocado". Las críticas a la escala para la evaluación de sus composiciones en la clase de inglés es, además, constante y directa en las entrevistas con los alumnos participantes. Ni siquiera uno de ellos expresó concederle importancia, entender o aceptar de buen grado la escala. Para efectos de los estudiantes colaboradores, presentar la escala y presentar nada es igualmente arbitrario.

Cuando asigna el trabajo de investigación, la profesora Rivera usa nuevamente el recurso de la escala para solucionar, a su modo de ver, el problema de la evaluación. Sobre esta nueva escala diseñada por ella para evaluar la monografía, dice:

"...hice una hojita específicamente para research (investigación)...que no es, como yo digo, "patear" una cosa. En esa hojita está desde introducción, contenido hasta la última que es el impacto de la investigación... el "research impact",

o sea que yo le cogí todos los aspectos y se lo cuadre a 100 puntos, pero no tan sólo [imperceptible] sino el impacto que tendría porque uno nunca sabe ni cómo se lo va a copiar ni cómo lo va a hacer, y el uso...

De modo que para la investigación también se diseña una "hojita" [escala] en la que se informan los aspectos del trabajo en los que se encontraron problemas, sin hacer esfuerzos especiales.

El profesor Marín explica lo siguiente sobre el método y los criterios para evaluar los trabajos de investigación en su clase de física:

...yo lo que hago es que yo lo sistematizo, una cosa bien sencilla:

...me dan el título en un día y le doy diez puntos. Entonces les doy dos semanas o tres, un mes, para que traigan una bibliografía.

...Los que van a hacer la investigación tienen que traer bibliografía, los que van a hacer resumen del libro, pues lo que les pido es, como es un solo libro, pues le pido que me traigan notas, copias, borrador, porque cuando tú estás leyendo algo...pues es para darle a usted el ejemplo.

...Pues tú vas y sacas copia y me lo entregas. Yo miraría por encima y saber que estás haciendo algo, que no vengas de última hora así con el proyecto, no quiero... Y los que van a hacer monografía, pues yo les pido bibliografía anotada. O sea, que me digan:

"Este libro, pero con este propósito, porque tiene tal idea", aunque no lo hayan leído, pero al mirarlo por encima saben para qué les va a servir dentro de la monografía.

Eso, más o menos. Ahí, perdóname. Entonces a esos les doy un 20%. Aquellos ya tienen un 30%. El que no me hizo eso y viene a lo último con un trabajo, pues tiene 60%, una D, pero no va a sacar una A, para que saque A tiene que pasar por todo eso.

...El que va a trabajar en investigación, pues en la primera etapa va al título, en

la segunda etapa me da la bibliografía y entonces la tercera etapa del primer semestre es la propuesta, ¿entiende?

Descubro cierta relación estrecha entre el proceso para hacer la investigación en la clase de física y el de la monografía de español, en términos de que ambos profesores, Marin y Negrón, han subdividido la tarea en pasos intermedios que supervisan antes de corregir finalmente el trabajo. Supongo que repetición de dicho proceso y el gran parecido de sus etapas contribuirá a que los alumnos identifiquen unas rutinas para realizar una investigación, que puedan repetir en ocasiones futuras autónomamente.

Indagué sobre el método y los criterios que utilizaba la profesora Negrón para evaluar los exámenes ensayo y ella señaló:

...si ellos son fieles a su bosquejo, no tienen que decir lo que yo quiero que ellos digan. Si ellos van a discutir, digamos cuando salieron los consejos (un tema dentro de Quijote) algunos pusieron 5 consejos de 10, otros 6, otros 7. Ellos bregaron con los Proverbios de la Biblia y los compararon. Los dominaban muy bien. Pues yo no me dejé llevar porque eran 10, yo me dejé llevar porque los 6 que ellos ponían que la sintaxis esté correcta, o sea, yo no me dejé llevar porque tenían que poner montones de cosas en esa pregunta, que lo poco que digan sea coherente,...
yo les enseño... Si tiene profundidad, o sea, al principio por ejemplo el presidente de la clase es un estudiante de A [excelente] y otro. Ellos hablaban de "pajaritos" en los primeros exámenes. Yo estoy concretizando la pregunta de la Celestina; ellos me están hablando de la libertad que no tiene nada que ver con esto. Ellos pelearon [discutieron la nota] y yo les dije: "Vamos a leer de nuevo. Lean en voz alta, lean su [trabajo]. A los dos se les aguaron los ojos, profesora vamos a contestar la pregunta. Yo les llevo a que ellos mismos se den cuenta. Ellos tienen que ser concretos, eso es un proceso que yo les enseño. Ellos no saben a veces leer, contestan a lo loco..."

y cuando ellos se sienten [resienten], digamos porque es una C, yo me siento y les digo: "Vamos a ver esta pregunta aquí y aquí, lee de nuevo a ver si esto contesta la pregunta". Cuando ellos ven a nivel personal, entonces entienden. De momento, se ponen a chocar con las dudas... Yo me detengo a ver el problema crucial de cada uno y los voy llamando, a ver. Yo me he sentido rigurosamente, aquí están todos tus problemas escritos.

Del método y los criterios expuestos por la profesora Negrón puedo inferir alguna información sobre los aspectos que considera más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición. Por una parte, parece conceder a sus alumnos cierta libertad para tomar decisiones durante el proceso de componer sus ensayos, sobre todo en lo relativo al contenido y extensión de los mismos al responder a preguntas formuladas. Por otro lado, la coherencia, la profundidad y la concreción parecen ser valores importantes en la composición, desde su perspectiva. Destaca también la sintaxis como un factor de gran incidencia en la correcta expresión escrita. Esta profesora demuestra entender la necesidad de que los alumnos caigan en la cuenta de sus errores específicos y que se les sugieran medidas concretas para resolverlas, por lo que les ofrece ayuda individualizada.

En el caso de la monografía, que es un trabajo final más abarcador y formal, esta profesora insiste en que sus alumnos, próximos a ingresar en la universidad, entreguen sus trabajos cumpliendo con todos los requisitos de presentación de ese nivel. El detalle de esas exigencias aparece a continuación:

...quitar por los acentos, ya todas las leyes están. Hay que dejar márgenes, esos exámenes ya ahora en abril, tú puedes comer en ellos.
¡Una maravilla! Los borroncitos con una deli-

cadeza...yo los enseño a ser delicados...
 ...Pero, mira, con todo, ellos ya te manejan
una ficha bibliográfica perfecta; nota, perfecta.
 ...Y, mira, todo a maquinilla. Yo lo exijo.
 Digo, a mí no me importa que las secretarías de
 los padres se lo hagan, pero es para enseñarles
la seriedad, para enseñar cómo se entrega un
trabajo en la universidad. Todo, todo, yo soy
rigurosa, no porque yo soy rigurosa, sino para
ayudarlos...

Por la descripción de las experiencias de redacción que tienen sus alumnos durante todo el año y el tipo de evaluación que hace, la monografía viene a entenderse como la culminación de un proceso de preparación para la redacción de trabajos universitarios y no como una tarea inabordable.

Sentí curiosidad por saber si esta profesora había utilizado alguna vez la crítica entre pares de sus trabajos de redacción, pero la Sra. Negrón señaló que eso nunca lo había hecho porque no le daba el tiempo para intentar más cosas, aunque no le disgustaba la idea y en el pasado, cuando enseñaba en el sistema de instrucción pública, había practicado ese método de evaluación.

▼ Categoría C.8: Reacciones de los alumnos al método y a los criterios de evaluación establecidos por el profesor

En la anterior categoría, donde se discuten los métodos y criterios para la evaluación de los trabajos descritos establecidos por los profesores colaboradores, aparecen marginalmente las reacciones de sus alumnos a dichos métodos y criterios, que en ocasiones sirven como agentes catalíticos para la búsqueda de nuevas alternativas. El profesor Marín, por ejemplo, ha ido rediseñando los requisitos para el trabajo final de investigación

a partir de los intereses variopintos de sus alumnos. Así también, la profesora Negrón ha implantado un método de evaluación más individualizado para atender las dudas y "resentimientos" de cada uno de sus alumnos, relativos a la evaluación de sus trabajos. Parte de la premisa de que el alumno que entiende por qué su escrito debe mejorar y cómo puede lograrlo, se siente satisfecho. En el caso de la profesora Rivera, los reclamos de los estudiantes de que aclarara los criterios de evaluación de sus trabajos provocó su implantación de la escala que diseñó, aunque no parece haber logrado a cabalidad su objetivo y la insatisfacción de la profesora, así como la de los alumnos, es evidente.

La inquietud de la Sra. Rivera se manifestó frecuentemente en nuestro diálogo, por lo que he querido ilustrar esta categoría con su reflexión sobre el tema, que me parece importante:

...para F. fue trabajoso, a F. le dio mucho trabajo. Que, de hecho, no debía estar en el grupo avanzado, es un estudiante con el que...al principio eso fue una batalla, porque él lo cogió hasta personal [Lisa], tú sabes, por eso es que yo ahí [refiriéndose a un incidente] le dije: "Yo espero que no lo hayas... para criticarlo eso fue una batalla porque entonces, pues él no puede entender por qué los demás pueden A [excelente] y él, que se está matando tanto no subía de aquellos puntos, tú sabes...y lo explicé muchísimas veces. "Pero acuérdense que yo no tengo la misma habilidad". Y yo: "No, yo te rongo que medir igual que los demás..." y para él fue bien angustioso. Y para otros estudiantes que no están aquí, como por ejemplo, H. H. es otra estudiante, pero decidió darse de baja; sacó B [bueno] en la clase, pero, tú sabes, "a puños", como uno dice "a pulmón". Pero al principio para ella, fue un conflicto, tú sabes, tras que estaba haciendo un sacri-

ficio de quedarse hasta las 3:30 pm, tú sabes, pues ella veía que de 30 no pasaba, de 50, y ella, tú sabes... y [la] nota, porque también esa es otra cosa, que la escuela también los ha acostumbrado a que todo el éxito es la nota, no el conocimiento ni el adquirir destrezas, o sea, ellos ven un peligro en una nota y ellos ahí ya la clase no va con ellos, o sea, la A es la meta final y concientizarlos a ellos de que la destreza y lo que aprendan es más importante es bien difícil. O sea, ya están anaestradados a que es una cuestión de premio o castigo, si no está esa A ahí...
 ...Y todo lo cogen personal, "es ella [la profesora] la que no me quiera dar más de 30 ahí, "¿y por qué me quita tanto por acá? Hasta que... o sea, que uno quería unas cosas, pues... F., por lo menos, no te digo que él escribe perfecto, pero la verdad es que por lo menos él ha mejorado, tiene un progreso, ¿ves? Es difícil...

La profesora Rivera no es indiferente a las reacciones de sus alumnos ante sus evaluaciones. Contrario a ello, me pareció en todo momento profundamente preocupada y dispuesta a buscar caminos alternos para ayudar mejor a sus alumnos. El solo hecho de que sus estudiantes puedan malinterpretar sus intenciones lo mortifica grandemente y muchas veces me pidió consejo y recomendaciones para solucionar situaciones en el aula, demostrando interés personal y profesional en el asunto.

Al ponderar la situación que trae a mi atención esta profesora me parece medular la falta de claridad de los criterios de evaluación de los trabajos de los alumnos. Ello provoca un clima de desconfianza en el que los alumnos terminan por atribuir a motivos personales las puntuaciones de los mismos. La profesora, ante la mirada de los estudiantes, tiene un control absoluto y caprichoso de las evaluaciones como si levantara sobre sus

cabezas una espada invisible, pero afilada. Me parece poco realista esperar que los alumnos se sobrepongan al sistema que los ha formado para redescubrir la pura satisfacción de aprender y desarrollarse, cuando todas sus vidas dependen, en gran medida, de obtener buenas calificaciones que les garanticen ingreso a las universidades y, en el caso particular de los estudiantes puertorriqueños, becas de estudio concedidas por el gobierno norteamericano. De hecho, la actitud condicionada de los alumnos sería comparable con la actitud de la profesora, también condicionada por el sistema, que le impide evaluar el progreso de sus estudiantes individualmente y no con relación a una norma establecida. Sobre estas complejidades de la evaluación de la composición, dicen VILLAMIL Y CARRASQUILLO (1988):

Cuando cambia el papel del profesor, el ambiente es de cuidado y alabanza y los estudiantes sienten que son miembros activos de la comunidad de escritores, se aliviarán sus temores, contribuirán más y estarán más dispuestos y abiertos a la evaluación y, por tanto, al crecimiento (p.9).

■ CAPITULO VII: CONCLUSIONES

Luego del manejo y análisis de la gran cantidad de datos recopilados, procedo en la parte final de este trabajo a retomar las preguntas que formulé inicialmente y que orientaron la totalidad del estudio, a saber:

- 1. ¿Cuál y de qué tipo es la base curricular para la elección de métodos para la enseñanza-aprendizaje de la composición que hacen los profesores?
- 2. ¿De qué manera se relacionan los métodos elegidos con marcos conceptuales y hasta qué punto el profesor es consciente de dicha relación?
- 3. ¿Cuáles son las expectativas de los profesores con relación a sus alumnos en el contexto de cada método?
- 4. ¿Cuáles son las técnicas de evaluación de la composición escrita que emplean los profesores y cómo se relacionan éstas con el método didáctico en cada caso?
- 5. ¿Cómo perciben los alumnos el método didáctico de sus profesores y qué inferencias hacen de las decisiones metodológicas de los mismos?

- 6. ¿Cómo interpretan los alumnos las técnicas y criterios de evaluación de sus profesores y cuánta validez les adjudican?
- 7. ¿Cómo incide el método del profesor en la manera de componer de sus alumnos? ¿En qué medida les da herramientas que usan más tarde, o los inhibe, o los confunde?

A continuación, responderé a las interrogantes iniciales en la medida que me lo permite el análisis de la información recogida y la situación particular que he observado. Es importante recordar que las conclusiones, en un estudio de casos, no son generalizables a otros contextos y que sólo pretenden servir de estímulo para otros análisis en profundidad y para señalar otras rutas de investigación posibles.

CONCLUSIONES

■ Pregunta número 1: ¿Cuál y de qué tipo es la base curricular para la elección de métodos para la enseñanza-aprendizaje de la composición que hacen los profesores?

Para organizar mejor la respuesta a esta primera cuestión, me he orientado por las ideas de GIHENO SACRISTAN (1988) en relación a la naturaleza del currículo y sus transformaciones en los distintos niveles del sistema educativo. La globalidad de su acercamiento al tema me ha permitido trascender de los procesos en el aula para describir relaciones amplias y profundas con el entorno social. Relaciones, además, que he podido comprobar en

este estudio.

En primer lugar, las palabras currículo o curricular no asomaron jamás en el discurso sobre los métodos de los profesores colaboradores. Al preguntarles por qué empleaban unas estrategias en sus clases y no otras, los maestros adujeron razones prácticas o de formación profesional para explicar sus decisiones. En ningún momento se planteó en el diálogo la necesidad de responder a una filosofía educativa de la escuela o de la universidad a la que está adscrita, ni tampoco parecían relacionar sus prácticas en clase con la urgencia de aportar a la satisfacción de una necesidad social en términos amplios. Si se quejaban de las deficiencias en la redacción de universitarios y profesionales de todos los niveles, pero como un rasgo aislado, no relacionado con el conjunto de lo que es o de lo que debe ser el universitario y profesional puertorriqueños. No parece haber o, al menos, no hallé ninguna señal de que exista una relación entre lo que se hace en el salón de clases y lo que aspiramos lograr como pueblo.

Siguiendo a Gimeno Sacristán (1988) es fácil notar cómo la sociedad determina (o más bien sus grupos de poder) el "currículo prescrito" a partir de unos intereses políticos que necesariamente configuran su diseño de maneras más o menos discretas. Ese "plan" para alcanzar unas metas de ese grupo social se comunica a los profesores mediante su formación (dentro o fuera de las universidades y escuelas de magisterio) y mediante los materiales didácticos que se les facilitan como la programación de contenidos, los libros de texto y otros. Esa percepción del cu-

rrículo oficialmente establecido sufre aún mayores cambios al verse mediatizado por las ideologías particulares de los profesores, sus conceptualizaciones sobre la enseñanza-aprendizaje y otros factores. Luego de esta "traducción" del curriculum, éste se pone en acción cuando se cristaliza en un método de enseñanza-aprendizaje o "instrucción". A partir de su puesta en práctica, ya será un "curriculum realizado" con las consecuencias inevitables, para bien o para mal, en términos de rendimientos y de efectos ocultos. Por último al curriculum, según este autor, lo evalúa la sociedad mediante los sistemas de acreditaciones, por ejemplo, que a su vez influyen sobre las decisiones curriculares que iniciaron todo el ciclo que he explicado.

Dentro de este marco teórico, puedo encontrar los motivos de esta aparente separación total entre aula y sociedad en Puerto Rico, que sólo demuestra su sorprendente inseparabilidad. En nuestro desarrollo histórico, fuerzas políticas ajenas a nuestro control han tenido en sus manos siempre el poder de decidir la política educativa del país para los puertorriqueños. Pensando en los puertorriqueños, se decidió a principios de siglo que toda la enseñanza pública se impartiera en inglés, aun cuando ni siquiera los maestros de aquellos tiempos podían hablar el idioma extranjero. Existen documentos importantes que demuestran sin lugar a dudas la existencia de un plan para "americanizar" al pueblo puertorriqueño mediante su sistema educativo (NEGRON DE MONTILLA, 1977). En su investigación de los archivos oficiales, esta autora encuentra evidencias del control total y absoluto que

los norteamericanos ejercieron desde 1900 hasta 1930 sobre nuestro sistema educativo. Desde la designación de un Secretario norteamericano hasta la imposición de que se celebraran las festividades norteamericanas en las escuelas, cuidadosamente supervisadas, no había espacio en nuestras escuelas para fraguar y cultivar al hombre ni a la sociedad a los que teníamos derecho de aspirar. De ahí surge la desarticulación evidente de nuestro sistema educativo que, tan pronto nació, se encontró huérfano y con madrastra. Después de 1930, los controles que ha ejercido EE.UU. sobre nuestra educación no son tan directos ni evidentes. El Secretario ha sido puertorriqueño y nombrado por el gobernador de la isla, pero los materiales didácticos, como los textos escolares, se traen principalmente de Norteamérica, con excepción de los relativos a la enseñanza del español. También se estimula a los puertorriqueños a estudiar en las universidades norteamericanas que suelen ser generosas en la concesión de sus becas y préstamos para estudios. Lo que por un lado es un beneficio, por otro lado tiene consecuencias insospechadas. También la estructuración de los programas, la enseñanza por objetivos y otros enfoques más técnicos del currículo se han reproducido en la isla pronta y eficazmente, a falta de alternativas de propia invención para solucionar los problemas del país. Claro que, para solucionar los problemas de nuestra sociedad y sobre todo, sus raíces, habría que desarrollar el pensamiento crítico y cultivar la creatividad en las escuelas, de manera que regresamos al punto de partida.

Una vez que aceptamos que el curriculum prescrito no fue prescrito por nosotros y, por ende, resulta confuso, incoherente con las necesidades del país y profundamente politizado, es más sencillo comprender que la presentación de dicho currículo a los profesores llegue fragmentada, cuidadosamente higienizada y sospechosamente desproblematizada. Es decir, se les enseña a los profesores que en cuanto al curriculum no hay nada que hacer, que de las teorías educativas se encargan las autoridades pertinentes en un Departamento de Educación centralizado, impersonal e impotente, y que lo de ellos es hacer lo mejor posible en la práctica, para lo que se rellenan los programas de formación docente con el estudio de rutinas de enseñanza puntuales y decontextualizadas. De hecho, es muy significativo que hasta 1990 el nombre del Departamento de Educación fue Departamento de Instrucción Pública, como si desde su organización inicial se hubiera tenido claro el reduccionismo de sus enfoques y su grado de inherencia en los niveles de la planificación educativa.

Así las cosas, las impresiones que tienen los profesores colaboradores del curriculum son producto de su formación universitaria, más que pedagógica, y conforme a ella han optado por unos u otros métodos de enseñanza-aprendizaje que además van probando, variando, descartando o sustituyendo a partir de sus rendimientos, su viabilidad y las opiniones de sus colegas, directores y alumnos. Así, el profesor Marín confirma que la expresión oral y escrita es importante en las ciencias cuando los alumnos graduados le informaron que se encuentran en desventaja

en ese aspecto cuando van a la universidad. La profesora Rivera enseña la composición con un enfoque completamente técnico porque se limita al uso de un libro de texto que parte de la premisa de que la composición es un conjunto de técnicas que se arman como un modelo y que, además, no ha seleccionado ella, pero tampoco se atreve a cambiar. Y, por último, la profesora Negrón ha diseñado su método conforme a su formación humanística y a su manera de ver la historia, el arte y la vida: como un todo indivisible. En ninguno de los casos estudiados se atribuyen estas decisiones metodológicas a una teoría ni a un plan curricular del que sean conscientes o al que deseen aportar.

■ Pregunta número 2: ¿De qué manera se relacionan los métodos elegidos con marcos conceptuales y hasta qué punto el profesor es consciente de dicha relación?

Mediatizado por la formación y la experiencia de los profesores, el currículo en acción, en este caso, se convierte en metodología o instrucción que no siempre los profesores son capaces de explicar dentro de marcos conceptuales reconocibles. En mi estudio descubrí que a veces los profesores adoptan estrategias o técnicas sin explicitar el marco conceptual que las justifica. No basta con permitir la "crítica entre pares", hay que saber qué se pretende lograr, a dónde nos lleva la "crítica entre pares". Más aún, ¿cuál es la base técnica de esa u otra estrategia y cómo se ajusta a las necesidades o circunstancias de la clase, de la escuela, de la comunidad? ¿Cuáles son los límites

de las estrategias y qué complementos requerirían para que podamos cumplir la función formadora que contemplamos? Más que "tratamientos", los métodos que se practican en el aula son agentes catalíticos, que pueden propiciar, estimular, pero no sustituir el aprendizaje.

► Cuando el profesor no tiene claro el origen o la finalidad de su metodología porque se ha limitado a imitarla sin reflexionarla, se siente poco comprometido con ella y puede llegar a crear, tomando trozos de unos y otros métodos, un monstruo interesante. Algo así como un Frankenstein algo torpe, pero que camina y que, como el personaje de la analogía, nace de la buena fe, aunque cause horror.

Otros profesores sí han articulado una explicación de su metodología, que procede evidentemente de unas ideologías personales y unas conceptualizaciones que son constructos propios, aunque determinados también socialmente, pero no directamente por las facultades de educación. De hecho en este estudio, la profesora que pudo explicar más coherentemente el marco conceptual de su metodología, no se había graduado de ninguna facultad de educación y sólo tenía los pocos cursos de pedagogía que exige la ley para otorgar la licencia de maestro. Cuando la metodología no es resultado de la imitación, sino de la conceptualización, el profesor es capaz, además, de explicarla a sus alumnos y de esa manera tanto unos como otros conocen las metas que se persiguen. El método inductivo, la mayeutica socrática pueden coexistir, como en la situación que estudio, con la educación

programada, los enfoques técnicos y otros. Es lógico si se piensa que se carece de un eje vertebrador que canalice esfuerzos hacia la atención de necesidades sociales o que siquiera provea los foros adecuados para una puesta en común de los educadores a tenor con el proyecto de un pueblo. No cabe duda de que tenemos el pueblo, pero el proyecto, que sea nuestro, está pendiente.

■Pregunta número 3: ¿Cuáles son las expectativas de los profesores con relación a sus alumnos en el contexto de cada método?

Puedo concluir de este caso particular que las expectativas de los profesores con relación a sus alumnos están estrechamente ligadas a la comprensión que dichos profesores tienen de sus métodos, aunque no necesariamente a los métodos mismos. Eso es así, porque cuando los profesores no tienen claras las implicaciones, el alcance o las limitaciones de sus estrategias de enseñanza, puede existir un desfase significativo entre lo que le permiten aprender a sus alumnos y lo que los profesores esperan que sepan al final del camino. Más aún, las expectativas de los profesores que los alumnos perciben, intruyen o descubren, inciden notablemente en los efectos de los métodos. Por ejemplo, cuando los alumnos descubren que un profesor, aunque haya dado la ocasión para analizar y utilizar el pensamiento crítico, realmente espera que se le repitan en el examen las ideas que ha dejado claras, no aprovecharán ni demostrarán entusiasmo por la

falsa oportunidad de expresión y ésta caerá en el vacío.

La adopción de un método de orientación técnica tenderá a exigir o esperar de sus alumnos un dominio de esa técnica. Ese sería el caso, por ejemplo, del profesor que enseña el bosquejo como una estructura formal que representa un fin en sí mismo, en oposición al profesor que enseña y entiende el bosquejo como una herramienta para la planificación, maleable y sustituible por otra, de acuerdo a la situación de redacción. En el primer caso, se exigirá a los alumnos que cumplan con la estructura del bosquejo fielmente, mientras que en el segundo caso sólo se orientará al alumno para aprovechar sus ventajas. Estas son algunas de las muchas maneras en que esta relación entre expectativas y método se dio en el marco de la investigación.

■ Pregunta número 4: ¿Cuáles son las técnicas o métodos de evaluación de la composición escrita que emplean los profesores y cómo se relacionan éstas con el método didáctico?

En este estudio, la interrogante que responderé a continuación era aplicable solamente a los profesores de inglés y de español que eran los únicos que elegían métodos específicos para la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita. En las demás situaciones, el desarrollo de las habilidades para la redacción era más bien un resultado marginal deseable, pero no abordado directamente.

Los métodos de evaluación de la composición que describieron los alumnos consistían, en el caso de la clase de inglés, en la

lectura y corrección de los trabajos escritos por parte de la profesora y su evaluación de acuerdo a una escala de criterios que expresaba en el caso de cada tarea específica, las características deseables en una composición de acuerdo a unos modelos retóricos explicados en el libro de texto. No hubo otras alternativas a este método durante el semestre. La dependencia del libro de texto que conlleva este método es una condición evidente tanto para las actividades que se desarrollaron en el aula como para la evaluación de las composiciones, pues los criterios de valoración también estaban determinados por el libro. El modo como se enseña y el modo como se evalúa, en ese caso, son coherentes.

En la clase de español, donde el método de enseñanza-aprendizaje respondía a una conceptualización del proceso de composición como parte de un todo indivisible, se corregían los trabajos mediante la lectura y evaluación global de los mismos que haría la profesora en relación a unos contenidos y a una intención determinadas solamente por la tarea. También se puede concluir en ese caso que método de enseñanza y método de evaluación se correspondían claramente.

A pesar de que tampoco se dieron otras opciones para la evaluación, que permaneció en ambos casos en el poder absoluto de los profesores, sí hubo diferencias notables en la comprensión de los alumnos de los criterios y en las oportunidades que se les ofrecían para entender sus deficiencias. En la clase de inglés la escala de criterios fue utilizada más como una justificación

de la evaluación con poco margen para la discusión o la crítica. En el caso de español, se dio mayor atención individual al estudiante señalándole los problemas en sus trabajos y recomendando soluciones.

Queda comprobada esta conclusión al observar que las críticas que los alumnos hacen a la metodología utilizada por la profesora de inglés son las mismas que le hacen a su método de evaluación: extrema dependencia del texto, poca adecuación de los temas y tareas al nivel de aprovechamiento del grupo y arbitrariedad en los criterios que orientan la toma de decisiones sobre cómo componer y qué es una "buena" composición. Asimismo, los alumnos demuestran, en todos los casos estudiados, conformidad con las características del método didáctico de la profesora de español y con su método de evaluación, que también coinciden: se permite espacio para la expresión de ideas propias, hay un acercamiento global a los temas, se promueve el pensamiento crítico, y se valora el progreso individual.

■ Pregunta número 5: ¿Cómo perciben los alumnos el método didáctico de sus profesores y qué inferencias hacen de las decisiones metodológicas de los mismos?

Luego de doce años en el sistema escolar y seis de esos años en la escuela donde se desarrolló la investigación, los alumnos participantes saben de memoria las rutinas más practicadas en las aulas y las relacionan claramente con la formación docente. Hablan del método de la lámina sobre una cartulina en colores que

sea llamativa y las preguntas iniciales para inducir al alumno a unas respuestas anticipadas por ambas partes. Los alumnos siguen con paciencia las reglas del juego para llegar a las mismas conclusiones que aparecían desde el principio en el libro de texto. Este, lamentablemente es uno de los métodos que los estudiantes entrevistados consideran típicos. El otro es el de la conferencia. Aparte de esos, los alumnos dicen encontrarse esporádicamente con profesores que rompen las reglas del juego y entonces aprender es divertido y muchas veces se convierte en un desafío. Los alumnos estudiados relataron algunas experiencias de este tipo con verdadero entusiasmo, pero dispersas a lo largo de seis años resultan insuficientes para considerarlas típicas o frecuentes.

Sobre las decisiones metodológicas de los profesores, los estudiantes se expresan con cierta compasión. Piensan que ser creativos es un riesgo porque se pierde el control absoluto que probablemente se supone que tengan en el aula. Además, "así les enseñaron", "tal vez no hay otra forma"... Lo cierto es que pude notar un aprecio mayor de los alumnos hacia sus profesores cuanto más se alejaban de las rutinas preconcebidas y lo contrario, en estos casos, también fue cierto.

■ Pregunta número 6: ~~¿Cómo interpretan los alumnos las técnicas y los criterios de evaluación de sus profesores y cuánta validez les adjudican?~~

La primera conclusión evidente sobre las reacciones de los

alumnos a los criterios de evaluación establecidos por sus profesores en el caso específico de la composición es que "cada maestrillo tiene su librillo". Es decir, que cada profesor evalúa los trabajos escritos de los estudiantes de manera distinta y con criterios diferentes, tanto así que el mismo trabajo podría recibir evaluaciones nada parecidas al ser considerados por dos profesores. Los estudiantes observan al profesor, determinan a qué aspectos de los trabajos concede mayor importancia y entonces se dedican a tratar de satisfacer sus requisitos sin detenerse demasiado a discutirlos, a menos que su nota en la clase se vea amenazada por su inhabilidad de acertar en este juego de azar.

La incidencia de criterios ocultos que afectan la evaluación es aceptada abiertamente por algunos alumnos, que además se expresan convencidos de que los mismos obedecen a prejuicios personales por el comportamiento o la apariencia de los estudiantes afectados. También han descubierto los participantes en este estudio que, en ocasiones, los profesores aducen unos criterios y luego le dan todo el peso de la evaluación a otros, que cuando son meramente gramaticales, suelen impacientarlos.

Cuando los estudiantes sienten admiración por un profesor como escritor o como lector, les importa mucho menos la explicitación de los criterios en la evaluación. Confían en su pericia y se esfuerzan por cumplir sus expectativas. Pienso que la personalidad del profesor es un factor determinante para producir una impresión favorable en este sentido. En el caso estudiado parece relacionarse también con esa impresión la seguridad que

demuestra el profesor en la clase que se traduce en una mayor libertad, creatividad y autonomía en los procesos en el aula. Para ellos, un profesor que depende del libro de texto no tiene los suficientes recursos ni criterios propios para discernir lo importante de los contenidos ni para tomar decisiones metodológicas más audaces. En esos casos, desafían abiertamente al profesor y el clima del aula puede tornarse hostil e incómodo para todos.

En el grupo estudiado, no parece ser la abstracción de los criterios lo que les preocupa más, pues estos alumnos parecen bastante capaces de explicar, en su mayoría, cómo se determina la coherencia de un escrito, cuál sería una organización lógica de las ideas y demás. Lo que sí parece inquietarlos es la arbitrariedad en la aplicación de los criterios, independientemente de su nivel de abstracción. Para algunos alumnos el porqué de los criterios puede ser tan importante como los criterios mismos.

■ Pregunta número 7: ¿Cómo incide el método del profesor en la manera de componer de sus alumnos? ¿En qué medida les da herramientas que usan más tarde, o los inhibe, o los confunde?

A partir de la información recogida en esta investigación, puedo concluir que la enseñanza-aprendizaje de la composición se da en el marco de cualquier materia que estimule al alumno a desarrollar procesos mentales afines a los que ocurren durante el proceso de composición. De tal manera, las argumentaciones, lecturas y exámenes de discusión en clases de historia de cien-

cias, inglés, español o teatro, por mencionar varias posibilidades, contribuyen, según los alumnos, al desarrollo de sus habilidades para componer. No se trata de que los profesores sustituyan los contenidos de sus materias por una didáctica de la redacción, sino de que hay una gran cantidad de actividades que contribuyen a fortalecer los subprocesos relacionados con la composición sin que los profesores encaren directamente la enseñanza de la misma. Por ejemplo, las discusiones en clase, para algunos estudiantes, pueden servir de estímulo para desarrollar un tema luego de considerar diversos acercamientos al mismo por el curso de las argumentaciones presentadas. El comentario de alguna lectura en el marco de cualquier materia también propicia oportunidades para mejorar las habilidades para la composición. Cualquier ocasión para la expresión de ideas, para compartir sentimientos o experiencias o simplemente para inventar, contribuyen a mejorar los procesos de composición, según las opiniones de los alumnos. Las matemáticas es la única clase que los estudiantes no relacionan para nada con la redacción.

Aparte de la creación de un "clima" para la composición que puede darse en cualquier aula, hay una serie de estrategias adquiridas a lo largo de sus años en la escuela que estos alumnos piensan que son útiles al componer, porque han pasado a formar parte de los hábitos y rutinas que facilitan la preparación de sus trabajos escritos. El bosquejo es una de esas estrategias de apoyo, pero cuando lo adoptan, hacen ajustes y lo emplean con

mayor flexibilidad que en las tareas escolares. Otros tipos de esquemas o listados también les son útiles para organizar sus ideas. Además, utilizan frecuentemente sus conocimientos de estructuras retóricas aprendidas que les permiten organizar un material para presentarlo a un lector con una intención dada en un tiempo limitado. Específicamente, los alumnos mencionaron como importantes los conocimientos sobre la organización interna del párrafo, las partes de un ensayo o de una monografía. Los alumnos no mencionaron las estructuras de géneros como la narración o la poesía, tal vez porque no se les da a éstos tanto énfasis como a los géneros más "académicos" o tal vez los alumnos aprecian más los conocimientos retóricos que los ayuden a cumplir con las exigencias de la escuela y la carrera universitaria. Este bien podría ser el caso, dado que todos los alumnos participantes se disponían a ingresar a alguna universidad, varios de ellos fuera del país.

El torbellino de ideas es otra estrategia que sufre grandes transformaciones cuando los alumnos la incluyen en sus hábitos de composición, pero que usan frecuentemente.

Hay algunas estrategias y conceptos que los profesores explican en sus clases de composición y los alumnos no comprenden su importancia o no reconocen su valor como apoyo a alguna parte del proceso de composición. Sin embargo, en algún momento más tarde caen en la cuenta de su beneficio o de su naturaleza y la utilizan ordinariamente.

Es particularmente significativo el valor que los estudian-

tes conceden a la lectura con relación a la composición.

De igual manera que los alumnos explican y demuestran las estrategias que creen haber aprendido en la escuela y que han incorporado a sus procesos de composición para mejorarlos, son capaces de señalar las prácticas en el aula que pueden inhibir o perjudicar el desarrollo de su capacidad para componer. Varios ejemplos de estas prácticas que los alumnos consideran perjudiciales son: el manejo único de datos establecidos previamente y, por lo tanto, indiscutibles; el monólogo del profesor, o las clases en las que se copia indiscriminadamente de la pizarra. También criticaron los exámenes "objetivos" y la renuencia de los profesores a obligar a sus alumnos a escribir. En cuanto a la composición propiamente, les parece mala práctica la imposición de temas poco interesantes o demasiados específicos, así como la obligación a cumplir con una longitud o un límite de tiempo poco razonables.

Todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que la práctica de la redacción constante en todas las materias y aún al margen de ellas es una condición imprescindible para desarrollar las habilidades de composición. También hubo consenso al opinar que en la escuela no se escribe tanto como se debe o se puede.

Los participantes en este estudio señalan diferencias entre la metodología utilizada típicamente para la enseñanza de la composición en inglés y la empleada para la enseñanza de la composición en español. La primera se caracteriza por una mayor estructuración de los pasos y definición de los conceptos rela-

cionados con el proceso de componer y sus estrategias de apoyo, mientras la segunda suele acercarse más globalmente a la composición. He comprobado mi sospecha de que los alumnos trasladan al proceso de composición en español las estrategias de apoyo y los conocimientos retóricos que practican en el inglés. Por ejemplo, cuando explican lo que han hecho al escribir un ensayo, usan términos como "topic sentence" (oración temática) "opening line" (oración inicial), tal y como se refieren a estas cosas en la clase de inglés. También dicen leer mucho más en inglés que en español no necesariamente en ese último año escolar, pero sí en lo que ha sido el conjunto de los doce años anteriores. Esta relación entre la metodología para la enseñanza-aprendizaje del segundo idioma y su incidencia en los hábitos y rutinas del primer idioma, en el caso de la composición, merece investigación futura en Puerto Rico.

► Puedo decir que no hay razones para pensar, a la luz de los hallazgos de esta investigación, que exista un único método didáctico capaz de incidir en las rutinas o hábitos de composición de los alumnos, porque el proceso de composición presenta dificultades diferentes para los distintos individuos, que encontrarán en experiencias diversas y momentos también distintos alguna manera de aclarar conceptos o emplear estrategias de apoyo que aporten al desarrollo de sus habilidades como escritores.

Por ello, no es posible mirar la enseñanza-aprendizaje de la composición de una sola manera, ni en una sola clase de lengua, ni tampoco en un curso dedicado únicamente a la composición. El

acercamiento debe ser abarcador, mucho más de lo que jamás nos lo hayamos planteado y debe trascender los muros de la escuela. Las experiencias que necesita un ser humano para sentir la urgencia de expresarse y tener la oportunidad verdadera de hacerlo no pueden contenerse en el patio de la escuela ni en sus aulas. Necesitamos un proyecto curricular integrado al proyecto social y político que nos parezca digno. La palabra llegará con la esperanza.

■ A. Nuevas interrogantes: Puntos de partida para mayor exploración

Quedan planteadas, sobre la marcha de esta experiencia, algunas rutas de investigación que bien parecen prometedoras en nuestro contexto. Por un lado, este estudio arroja dudas razonables, por lo menos en este caso, sobre la separación que se tiende a hacer en Puerto Rico, y en EE.UU. primero, de los cursos de redacción. Aunque era lógico pensar que en cursos especializados se atenderían con mayor acierto las necesidades de los alumnos en esta área, ello no parece ser una condición automática de la fragmentación. Habría que tener una idea más clara de cuáles necesidades se pretende satisfacer, de cuál será la articulación posible entre la investigación sobre el tema y la práctica en el aula, además de los apoyos que tendría la práctica de la composición en todos los demás componentes curriculares. Evidentemente, de cara a una reforma educativa, estas preguntas son importantes. Tal vez resulte interesante dar vuelta a la situación y en lugar de separar la composición, engarzarla

sólidamente, más bien fundirla en el centro mismo de las experiencias de formación del individuo, junto con la lectura y la comunicación oral. También sería otra alternativa para investigar pensar en el diseño de un curso para el desarrollo de todas las habilidades para la comunicación, habla, lectura y escritura, en el que la relación entre estos procesos se aprovechara.

Queda abierto, como señalé anteriormente, el camino para indagar más sobre el papel que desempeña la enseñanza-aprendizaje de la composición en inglés como segundo idioma sobre el mismo proceso en el vernáculo. Entiendo que la relación nunca se ha planteado en esos términos, puesto que siempre se ha abordado el tema en dirección contraria. Como parecen existir diferencias metodológicas entre la enseñanza de ambos procesos en el escenario estudiando, tal vez sería posible identificar el origen de las rutinas de enseñanza de un grupo más numeroso de alumnos, así como el uso de conceptos retóricos en uno u otro idioma.

También sería interesante comprobar, estudiando otros escenarios y otros casos, si hay algunas estrategias que le sirvan mejor a ciertos tipos de alumnos que a otros para apoyar sus procesos de composición. En el caso de la escuela que seleccioné es bastante evidente la insistencia en el desarrollo de un estudiante independiente, autónomo y los alumnos participantes parecen haber desarrollado esos rasgos. Habría que buscar otros alumnos menos "formados" o más dependientes para ver si sus reacciones a los métodos de enseñanza-aprendizaje de la composición son las mismas.

▶ Aunque las conclusiones derivadas de esta investigación sólo han pretendido responder a las preguntas planteadas inicialmente, estoy convencida de que los hallazgos de la misma, que he resumido en los capítulos V y VI, desbordan grandemente las metas iniciales y servirán, sin duda, de sedimento para una reflexión más contextualizada del tema. Esa, probablemente, habrá sido mi mayor aportación.

Bibliografía

NOTA:

EN LA ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN
DEL INFORME DE LA INVESTIGACIÓN
SE CONSIDERARON LAS NORMAS DE A.P.A.

BIBLIOGRAFIA

- Albert Robatto, M. (1984). Redacción y estilo. San Juan: Raíces.
- Agar, M. H. (1986). Qualitative research methods series (Vol.2). Speaking of ethnography. EE.UU.: Sage.
- Alegria, M. & Rodríguez, T. (1985). Exposición de temas. Méjico: Trillas.
- Alexander, L. G. (1979). Essay and letter writing. Londres: Longman Group.
- Alvarez Méndez, J. M. (1983). Lingüística fundamental. Madrid: Akal.
- Alvarez Méndez, J. M. (1985a, mayo 31). La evaluación cualitativa: Delimitación conceptual y caracterización global. Boletín Acción Educativa.
- Alvarez Méndez, J. M. (1985b). Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa. En Teoría y práctica de la evaluación en EEMM (pp.85-133). Granada: ICE, Universidad de Granada.
- Alvarez Méndez, J. M. (1987a). Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas. Barcelona: Alamex.
- Alvarez Méndez, J. M. (1987b). Didáctica de la lengua materna. Madrid: Akal.
- Alvarez Méndez, J. M. (1987c). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid: Akal.
- Alvarez Méndez, J. M. (1987d). Fracaso/éxito escolar: ¿Dónde está la frontera? Boletín Acción Educativa.
- Alvarez Méndez, J. M. (1990, octubre). La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico. Ponencia presentada en la I Conferencia sobre la Enseñanza de la Redacción en la Universidad Interamericana, San Juan, Puerto Rico.

- Alvarez Méndez, J. M. (1990). Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España. Educación y sociedad. Madrid: FUHEM
- Ambrose, J. (1987). Music Journals. The Journal Book, (Vol. 27, pp. 261-268). New Hampshire: Heinemann.
- American Psychologists Association. (1988). Publication manual of the APA (3ra. ed.).
- Amorós, P. (1986). La adopción desde una perspectiva socio-educativa. Tesis doctoral no publicada (pp.189-197), Barcelona.
- Ander-Egg, E. (1980). Técnicas de investigación social (14ta. ed.). Buenos Aires: El Cid.
- Anguera Argilaga, M. T. (1985, septiembre). Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa. III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa, Gijón.
- Añorga Larralde, J. (1975). Redacción y estilística. Nueva York: Minerva.
- Applebee, A., Auten, A. & Lehr, F. (1981). Writing in the secondary school: English and the content areas. Urbana, Ill: NCTE.
- Aranguren, J. L. L. (1986). La comunicación humana. Madrid: Tecnos.
- Ary, D., Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (1979). Introduction to research in education. (2da. ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston
- Ashton, P., Kneen, P. & Davies, F. (1980). Los objetivos en la práctica educativa. Madrid: Anaya.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (1984). Teachers, their world, their work.
- Association for Supervision and Curriculum Development (1984). Using what we know about teaching. ASCD Yearbook.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (1985). Marching to different drummers. ASCD Yearbook.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (1985). Essays on the intellect. ASCD.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (1986). Developing minds.

- Atwater, J. D. (1981). Better testing, better writing: A report to the Ford Foundation. New York: Ford Foundation.
- Bar-Tal, D. & Saxe, L. (Eds.). (1978). Social psychology of education: Theory and research. Washington: Hemisphere, Nueva York: Halted Press.
- Baumeister, R. F., (Ed.). (1986). Public self and private self. Nueva York: Springer-Verlag.
- Bennett, M. (1979). Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Madrid: Morata.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. En R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology, 2, 1-64. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlboom
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult?. En Freedman, A., I. Pringle & J. Yalden (eds.). Learning to write: First language/second language, Nueva York: Longman.
- Berliner, D. (1976). Impediments to the study of teacher effectiveness. Journal of teacher education, 27(1), 5-13.
- Berliner, D. & Tikunoff, W. (1977). Ethnography in the classroom. En Borich & Fenton (Eds.). The appraisal of teaching: Concepts and process. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Bigelow, W. (1989, octubre). Discovering Columbus: Rereading the past. Language Arts, 66(6)
- Blair, G. M. (1983). Cómo es el adolescente y cómo educarlo. Buenos Aires: Paidós.
- Berthoff, A. E. (1987). Dialectical notebooks and the audit of meaning. En The Journal Book (pp. 11-18). New Hampshire: Boyton/Cook.
- Berthoff, A. E. (1979, mayo). Learning the uses of caos. Ponencia en la convención anual del Canadian Council of English Teachers, Carleton University, Ottawa. Reinventing the rhetorical tradition, pp.68-72.
- Bloom, L. Z. (1980, marzo 13-15). The composing process of anxious and non anxious writers: A naturalistic study. Ponencia presentada en la convención anual del Conference on College Composition and Communication, Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service ED185559).

- Bloom, H. (1979, abril 5-7). Anxious writers: Distinguishing anxiety from pathology. Ponencia presentada en la convención anual del Conference on College Composition and Communication, Minneapolis, Minn. (ERIC Document Reproduction Service ED172 254).
- Book, V. (1976, diciembre 28-30). Some effects of apprehension on writing performance. Ponencia presentada en la Convención anual del American Business Communication Association, San Diego, California (ERIC Document Reproduction Service ED132 595).
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R. y Schoer, L. (1963). Research in written composition. Champaign, Illinois: NCTE.
- Bridwell, L. S. (1980, octubre). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. Research in the teaching of English, 14(3), 197-222.
- Brodsky, D & Meagher, E. (1987). Journals and political science. En The Journal Book, (Vol. 40, pp. 375-386). New Hampshire: Heinemann.
- Brophy, J. (1979). Teacher behavior and its effects. Journal of educational psychology, 71(6), 733-750.
- Brown, F. (1985). Principios de redacción. Caracas: Suma.
- Brown, H. D. (1980). Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bruner, J. (1986). The language of education. En Actual minds, possible worlds (pp. 121-133). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burgess, H. (1985). Case studies and curriculum research: some issues for teacher researchers. En Burgess, R.G. (1985). Issues in educational research. Qualitative methods. Gran Bretaña: Falmer Press.
- Burnham, C. C. (1987). Reinvigorating a tradition: The personal development journal. En The Journal Book, (Vol. 14, pp. 148-156). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cáceres, M. D. (1986, enero-marzo). Análisis de expresión. Problemas a propósito de la selección de las unidades, en análisis de contenido. Revista española de investigaciones sociológicas, 33, 187-196. Madrid: CIS.
- Caivano, F. & Carbonell, J. (1986). 15 personajes en busca de otra escuela (2da.ed.). Barcelona: Laia.

- Canda, V. M. (1987). La didáctica en cuestión: Investigación y enseñanza. Madrid: Narcea.
- Cardinet, J. (1987, septiembre). Les contradictions de l'évaluation scolaire. Ponencia presentada al Simposio Internacional sobre Evaluación, Universidad de Granada, España.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Knowing through action research. Gellong, Victoria: Deakin University
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- Castro, A. (1922). La enseñanza del español en España. En Teoría lingüística y enseñanza de la lengua, J.M. Alvarez Méndez (ed.).
- Cazden, C. (1979). Peekaboo as an instructional model: discourse development at home and at school. Papers and reports on child language development, 17, 1-19.
- Christensen, L. M. (1989, febrero). Writing the word and the world. English Journal, 14-18.
- Clarizio, H. F. et al. (1981). Contemporary issues in educational psychology (4ta. ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Cohen, A. D. (1989). Studying learner strategies: How we get the information. En A. Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner strategies in language learning (pp. 31-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Colas Bravo, M. P. (1985). Los métodos de enseñanza: Su influencia en el rendimiento escolar. Valencia: Promolibro.
- Combs, A. W. (1982). A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference. Boston: Allyn & Bacon.
- Conferencia sobre la enseñanza de la lengua en Puerto Rico. (1965). La enseñanza de la lengua en Puerto Rico, San Juan, Departamento de Instrucción Pública.
- Connor, U. (1987, diciembre). Research frontiers in writing analysis. Tesol Quarterly, 21(4), 677-691.

- Connor, U. (1990, abril). Discourse analysis and the teaching of writing (and reading). Decimoquinto Seminario Anual de Lenguaje y Literatura, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Río Piedras.
- Cook, T. D. & Reichardt, Ch. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Cooley, W. W. & Lohnes, P. R. (1976). Evaluation research in education. Nueva York: Irvington.
- Cremmins, E. T. (1985). El arte de resumir. Barcelona: Mitre
- Cronin, H., Meadows, D. & Sinatra, R. (1990, septiembre). Integrating computers, reading, and writing across the curriculum. Educational Leadership, 48(1), 57-62.
- Cuttance, P. (1980). Do schools consistently influence the performance of their students? Educational Review, 32, 267-280.
- Daly, J. A. (1977, otoño). The effects of writing apprehension on message encoding. Journalism Quarterly, 54, 566-72 (ERIC EJ171 426).
- Daly, J. A. (1978, septiembre-octubre). Writing apprehension and writing competency. Journal of Educational Research, 72, 10-14 (ERIC EJ197 128).
- Daly, J. A. (1979, febrero). Writing apprehension in the classroom: Teacher role expectancies of the apprehensive writer. Research in the teaching of English, 13, 37-44 (ERIC EJ204 421).
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975, marzo). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. Journal of psychology, 89, 175-77 (ERIC EJ114 121).
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975, invierno). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. Research in the teaching of English, 9, 242-49 (ERIC EJ137-933).
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975, invierno). Future studies on writing apprehension: SAT scores, success expectations, willingness to take advanced courses, and sex differences. Research in the teaching of English, 9, 250-56 (ERIC EJ137 934).

- Daly, J. A. y Shamo, W. (1978, mayo). Academic decisions as a function of writing apprehension. Research in the teaching of English, 12, 119-26 (ERIC EJ186 572).
- Daly, J. A. y Wilson, D. (1980). Writing apprehension, self esteem, and personality. (ERIC Document Reproduction Service ED192 320).
- Delorme, C. (1985). De la animación pedagógica a la investigación-acción.
- Demo, P. (1983, agosto). Avaliação participante. Brasília: INEP/UNB.
- Di Pardo, A. & Freedman, S. W. (1988, verano). Peer response groups in the writing classroom.: Theoretic foundations and new directions. Review of Educational Research, 58(2), 119-149.
- Díaz Barriga, A. (1986). Didáctica y currículum. México: Nuevomar.
- Dockrell, W. B. & Hamilton, D. (1983). Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Madrid: Narcea.
- Douglas, J. D. (1985). Creative interviewing. Beverly Hills: Sage.
- Doyle, W. (1985, mayo-agosto). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. Revista Educación, 277, 29-42. Madrid.
- Eble, K. E. (1988). The craft of teaching: A guide to mastering the professor's art (2da. ed.). San Francisco: Jossey-Bass (Higher Education Series).
- Educational Testing Service. (1987). Guidelines for developing and scoring free-response tests. Princeton, NJ: Author.
- Eisner, E. (1987). Procesos cognitivos y currículum. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. (1991, febrero). What really counts in schools Educational Leadership, 45, 5, pp.10-17.
- Elbow, P. & Belanoff, P. (1989). What is loop writing? En A community of writers: A workshop course in writing (pp. 54-61). New York: Random House.
- Elbow, P. & Belanoff, P. (1989). Summary of ways of responding. En Sharing and responding (pp. 64-67).

- Elliot, J. (1984, octubre 1-4). Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas (dossier). Seminario de Formación, Málaga.
- Elliot, J. (1984, octubre 1-4). Las implicaciones de la investigación en el aula para el desarrollo profesional (dossier). Seminario de Formación, Málaga.
- Elliot, J. et al. (1986). Investigación/acción en el aula. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Emig, J. (1971). The composing processes of twelfth graders. Illinois: NCTE.
- Emig, J. (1977, mayo). Writing as a mode of learning. College Composition and Communications, 69-78.
- Emig, J. (1983). The web of meaning (essays on writing, teaching, learning and thinking). EE.UU.: Boyton/Cook.
- Emig, J. (1982, marzo). Literacy and freedom, ponencia presentada en el Conference on College Composition and Communication en San Francisco, California, EE.UU.
- Erikson, E. H. (1985). Sociedad y adolescencia. México: Siglo XXI.
- Espeleta, J. & Rockwell, E. (1986). Pesquisa participante. Sao Paulo, Cortez Editora: Autores Asociados.
- Estadísticas socioeconómicas 1984. San Juan, Puerto Rico: Junta de Planificación
- Faigley, L., Witte, S. & Daly, J. A. (1981, septiembre-octubre). The role of writing apprehension in writing performance and competence. Journal of Educational Research, 75, 16-21 (ERIC E1252-963).
- Fernández Pérez, M. (1971, julio-septiembre). El "residuo de indeterminación técnica" en educación. R.E.P., 29(115), 275-295.
- Ferreiro, P., Zayas Bazán, E. (1990). Cómo dominar la redacción. Madrid: Playor.
- Ferreres Pavia, V. (1987). Enseñanza y valoración de la composición escrita, Madrid: Cincel.
- Flower, L. (1985). Problem-solving strategies for writing. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. College English, 39, 449-61.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. College composition and communication, 32, 363-387.
- Fox, R. F. (1980, febrero). Treatment of writing apprehension and its effects on composition. Research in the teaching of English, 14, 39-49 (ERIC EJ225 420).
- Freedman, A., Pringle, I. & Yalden, J. (Eds.). (1983). Learning to write: First language/second language. Ponencias presentadas en la convención de 1979 del Canadian Council of Teachers of English. Nueva York:Longman.
- Freedman, S.W. (1987). Peer response in two ninth grade classrooms. Citado en Di Pardo, A. & Freedman, S.W. (1988). Peer response groups in the writing classroom: Theoretic foundations and new directions. Review of educational research, 58, 2, p.119-149.
- Freire, P. (1969). Educacao como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1972). Pedagogia del oprimido (5ta. ed.). Rio de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). Uma educacao para a liberdade (3ra. ed.). Porto, Portugal: Textos Marginais.
- Fulwiler, T. (1982, diciembre). Writing: An act of cognition. C. W. Griffin (Ed.), New directions for teaching and writing in all disciplines, 12, 15-24. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fulwiler, T. (1986). Writing and learning. En Teaching with writing (pp. 1-47). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fulwiler, T. (1987). Journals across the disciplines. En The Journal Book (Vol. 17, pp. 251-261). Portsmouth, NH: Boyton/Cook.
- Fulwiler, T. (1987). Teaching with writing. Portsmouth, NH: Boyton/Cook.
- Gadamer, H.G. (1975). Truth and method. Nueva York:Continuum.
- Gage, N. (1970). Teaching methods. En R.Ebel(Ed.), Encyclopedia of educational research (pp. 1446-1458). Nueva York: MacMillan.

- Gage, N. (1978). The scientific basis of the art of teaching. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gajardo, M. (1984). Pesquisa participante: Propostas e projectos. En C. Rodrigues Brandão, Repensando a pesquisa participante, (pp. 15-20). São Paulo: Brasiliense.
- Galfo, A. J. (1983). Educational research design and data analysis: An integrated approach. Lanham, Md: University Press of America.
- Gall, M. et al. (1976). The effects of teacher use of questioning techniques on student achievement and attitudes, 1, (final report). San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- García Arroyo, M., García del Toro, A., Kortright, D., Quintana, H. y Villamil, O. (1990). Un cuaderno y algo más, Madrid: Playor.
- García del Toro, A. (1990). La dramatización, recurso efectivo para una mejor redacción. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de la Asociación Venezolana de Profesores de Lenguas con Fines Específicos. Sartenejas, Universidad Simón Bolívar.
- García Hoz, V. & Pérez Juste, R. (1984). La investigación del profesor en el aula. Madrid: Escuela Española.
- García Suárez, J. A. (1988). La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza. Barcelona: PPU.
- Gauntlett, J.F. (1978). Project WRITE and its effect on the writing of high school students. Tesis doctoral no publicada, North Arizona University, EE.UU. (UMI Dissertation Information Service).
- Gebhard, A. (1990). Teaching writing across the curriculum (2da. ed.). Handbook for Writers (Lynn Guitman Troyka). New Jersey: Prentice-Hall.
- Gere, A.R. & Stevens, R. (1985). The language of writing groups: How oral response shapes revision. Citado en Di Pardo, A. y Freedman, S.W. (1988). Peer response groups in the writing classroom: Theoretic foundations and new directions. Review of Educational Research, 58, 2, pp.119-149.
- Gibson, J. T. (1976). Psychology in the classroom. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Gimeno Sacristán, J. (1976). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid: Departamento de Prospección Educativa, Sección de Coordinación y Control de Programas de Investigación.
- Gimeno Sacristán, J. (1988a). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. (5ta. ed.), Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1988b). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. & Pérez Gómez, A. (1985). La enseñanza: Su teoría y su práctica. Madrid: AKAL.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Gordon, E. R. & Quitman Troyka, L. (1990). Workbook for writers (2da. ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Granda, G. (1898-1968). Transculturación e interferencia lingüística en el Puerto Rico contemporáneo. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Graves, D. H. (1975). An examination of the writing process of seven year old children, RTE 9, pp.227-241.
- Gray, D. J. (1988, junio). Writing across the college curriculum. Phi Delta Kappan. pp. 729-733.
- Graybeal, J. (1987). The team journal. En The Journal Book (Vol. 32, pp.306-311). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Greenberg, J. & Rath, C. (1985, febrero). Empowering students through writing. Educational Leadership, 42(5), 10-13.
- Grogan, N. & Daiker, D. A. (1989, otoño/invierno). WPA: Writing program administration (Vol. 13, 1-2). Team grading in college composition, pp.25-33.
- Gutiérrez, F. (1986). La comunicación como alternativa. OEI.
- Hakuta, K. (1986). Mirror of language. The debate on bilingualism. New York: Basic Books.
- Hamachek, D. E. (Ed.). (1965). The self in growth teaching and learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hamachek, D. E. (1978). Encounters with the self (2da.ed.). Ch.Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

- Hays, Ch. (1981, marzo 26-28). Exploring apprehension: Composing processes of apprehensive and non-apprehensive intermediate freshman writers. Ponencia presentada en la convención anual del Conference on College Composition and Communication, Dallas, Texas (ERIC Document Reproduction Service ED210 678).
- Hayes, C. G. & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En Gregg, L.W. & E. R. Steinberg (eds.), Cognitive processes in writing. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.
- Heath, S. B. (1983). Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms. Cambridgeshire, Nueva York: Cambridge University Press.
- Hedge, T. (1988). Resource books for teachers. A. Maley (Series Ed.), Writing. Oxford: Oxford University Press.
- Henningsen, J. (1984). Teorías y métodos en la ciencia de la educación. Barcelona: Herder.
- Herz, E. G. (1987). Composición para maestros. Buenos Aires: Marymar.
- Hillocks, G. (1987). Synthesis of research on teaching writing. Educational Leadership, 44(8), 71-82. EEUU: ASCD.
- Hillocks, G., Jr. (1975). Observing and writing. Urbana, Ill. : ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and National Council of Teachers of English (ERIC Document Reproduction Service ED102 574).
- Hillocks, G., Jr. (1979, febrero). The effects of observational activities on student writing. Research in the teaching of English, 13, 23-35 (ERIC EJ204-420).
- Hillocks, G., Jr. (1982, octubre). The interaction of instruction, teacher comment, and revision in teaching the composing. Research in the teaching of English, 16, 261-78 (ERIC EJ268-134).
- Hillocks, G., Jr. (1986). Research on written composition: New directions for teaching. Illinois: NCTE.
- Hillocks, G., Jr., Kahn, E.A. & Johannessen, L.R. (1984). The effects on student writing of teaching defining strategies as a mode of inquiry. Research in the writing of English (in press).

- Hirsch, E. D., Jr. (1982). Some principles of composition from grade school to grad school. En G. Hillocks, Jr. (Ed.), The English curriculum under fire (pp. 39-54). Urbana, Ill: NCTE.
- Hopkins, Ch. D. (1976). Educational research: A structure for inquiry. Columbus, Ohio: C.E. Merrill.
- Hopkins, Ch. D. (1980). Understanding educational research: An inquiry approach. Columbus, Ohio: Merrill.
- Hudson, R. (1982). Some issues over which linguistics can agree. En R. Carter (Ed.), Linguistics and the teacher. Londres: Routledge & Kegan.
- Hughes, D. (1973). An experimental investigation of the effects of pupil responding and teacher reacting on pupil achievement. American Educational Research Journal, 10, 21-37.
- Hurlow, M. L. (1981, marzo 26-28). Linguistic insecurity and linguistic complexity. Ponencia presentada en la convención anual del Conference on College Composition and Communication, Dallas, Texas (ERIC Document Reproduction Service ED203-314).
- Ianni, F. & Orr, M. (1986). Hacia un acercamiento entre las metodologías cuantitativas y cualitativas. En Cook y Reichardt, Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa (pp. 131-146). Madrid: Morata.
- Irmscher, W. (1979). Teaching expository writing. EE.UU.: Holt, Rinehart & Winston.
- Jacob, E. (1987, primavera). Qualitative research traditions. Review of educational research, 57(1), 1-50.
- Jensen, J. M. & Roser, N. L. (1990, marzo). Are there really 3 R's? Educational Leadership, 47(6), 7-12.
- Jersild, A. (1952). In search of self. An exploration of the role of the school in promoting self-understanding. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Johannessen, L. R., Kahn, E. A. & Walter, C. C. (1982). Designing and sequencing prewriting activities. Urbana, Ill: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and National Council of Teachers of English (ERIC Document Reproduction Service ED211 982).
- Johnson, D. W. (1981). Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Johnson, I. C. (1977). A review of methods in education.
Chicago: Rand McNally College.
- Joiner, E. G. & Westphal, P. B. (Eds.). (1978). Developing communication skills: General considerations and specific techniques. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Joyce, B. & Weil, M. (1980). Models of teaching. (2da.ed.).
NJ:Prentice Hall.
- Julian, L. (1990). Strategies for teaching writing (2da. ed.).
Handbook for writers (Lynn Quitman Trovka). New Jersey:
Prentice-Hall.
- Kahn, E. A., Calhoun, C. & Johannessen, W. y L. R. (1984,
febrero). Making small groups work: Controversy is the
key. English Journal, 73, 63-65.
- Kemmis, S. (1988). El curriculum: Más allá de la teoría de la
reproducción. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la
investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- Kerlinger, F. N. (1973). Foundations of behavioral research
(2da.ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kirby, D. & Liner, T. (1981). Inside out. Developmental
strategies for teaching writing. USA: Boynton/Cook.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). Reliability and validity in
qualitative research. Beverly Hills: Sage.
- Klein, R. D. et al (Eds.). (1973). Behavior modification in
educational settings. Springfield, Ill: Thomas.
- Komoski, P.K. (1990, febrero). Needed: a whole-curriculum
approach, Educational Leadership, 47, 5, pp. 72-78.
- Kortright Roig, D. (1988). Teoría y práctica de la redacción.
Barcelona:Alpha.
- Kortright Roig, D. (1990, septiembre 11-14) Una nueva mirada a
la evaluación de la composición: definición de propósitos y
selección de estrategias. Ponencia presentada en el II
Congreso de la Asociación Venezolana de Profesores de
Lenguas Extranjeras con Fines Específicos en la Universidad
Simón Bolívar, Sartenejas, Venezuela.
- Krashen, S. (1984). Writing Research: Theory and applications
Oxford:Pergamon Institute of English

- Krippendorff, K. (1980). Content analysis: An introduction to its methodology. Beverly Hills: Sage.
- Kyriacou & Newson, G. (1982). Teacher effectiveness: A consideration of research problems. Educational Review, 34(1), 3-12.
- Larsen-Freeman, D. (1986). Teaching techniques in English as a second language. En R. N. Campbell & W. E. Rutherford (Series Eds.), Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Leavitt, H. D. (1976). The writers eye. Nueva York: Bantam
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, California: Sage.
- Lloyd, P. (1990). How writers write. Portsmouth, NJ: Heinemann.
- López-Barajas & Zayas, E. (1987). Didáctica: Metodología de la investigación. Madrid: UNED.
- López de Ceballos, P. (1987). Un método para la investigación acción participativa. Madrid: Editorial Popular.
- López Morales, H. (Ed.). (1983). Introducción a la lingüística actual. Madrid: Playor.
- López Morales, H. (1988). Redacción I (ed. experimental). Manual del profesor. San Juan, Puerto Rico: Playor.
- Luria, A. R. (1980). Lenguaje y comportamiento, 2da. ed., Vol. 43. Madrid: Fundamentos.
- Luria, A. R. (1984). Conciencia y lenguaje. Madrid: Visor.
- Habbett, B. (1990, marzo). The New Zealand story. Educational Leadership, 47(6), 59-61.
- MacDonald, B., Adelman, C., Saville, K. & Walker, R. (1982). Bread and dreams: A case study of bilingual schooling in the U.S.A., Norwich, Reino Unido: Centre for Applied Research in Education, Universidad de East Anglia.
- Haimon, E.P. (1988, junio). Cultivating the prose garden. Phi-Delta Kappan, 734-739
- Halmberg, B. (1984). La lengua y el hombre: Introducción a los problemas generales de la lingüística (9na.ed.). Madrid: Editorial Istmo.

- Mandoune, P. (1989). Redacte mejor comercialmente (4ta. ed.). Madrid: Paraninfo.
- Martin, E. H. (1972). Qué es la investigación lingüística. Buenos Aires: Columbo.
- Martin, N. (1983). Mostly about writing (Selected essays). Nueva Jersey: Boyton/Cook.
- Martin-Betancourt, M. (1986). The composing processes of Puerto Rican college students of English as a second language. Tesis doctoral no publicada, Fordham University Graduate School of Education, New York.
- Martin Vivaldi, G. (1982). Curso de redacción, Madrid: Paraninfo.
- Hata Maroto, M. L. (1987). Poblaciones marginadas y alternativas en educación. Tesis doctoral no publicada (pp. 1-18), Universidad Complutense, Madrid.
- Matos Matos, M. & Vale Nieves, A. O. (1984). La práctica discursiva en la psicoterapia y la reproducción de la ideología sexual dominante en Puerto Rico. Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Hayher, J. S. et al. (1983). Learning to write: Writing to learn (pp. 1-9). New Hampshire: Heinemann.
- Hayher, J. S. (1990). Uncommon sense: Theoretical practice in language education. Portsmouth, NH: Boyton/Cook.
- McCormick Calkins, L. & Harwayne, S. (1987). The writing workshop: A world of difference. (A guide for staff development). Teachers College Writing Project, Columbia University. Portsmouth, NH: Heinemann.
- McLeod, S. H. (Ed.). (1988). New directions for teaching and learning. Strengthening programs for writing across the curriculum. San Francisco: Jossey-Bass.
- Head, G. H. (1934). Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist. Chicago Ill: The University of Chicago Press.
- Medina, A. (1988). La enseñanza y la interacción social en el aula. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. En Peterson & Walberg (Eds.), Research on teaching: Concepts, findings and implications (pp. 11-28). Berkeley, California: McCutchan.

- Miranda Podadera, L. (1981). Curso de redacción. Madrid: Hernando
- Moliner, M. (1986). Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos.
- Múdrík, A. (1983). La educación en secundaria. Moscú: Progreso
- Murray, D. M. (1982). Learning by teaching: Selected articles on writing and teaching. Portsmouth, NH: Boyton/Cook.
- Murray, D. (1968). A writer teaches writing: A practical method of teaching composition. Nueva York: Houghton Mifflin.
- National Assessment of Educational Progress. (1981). Reading, thinking, and writing: Results from the 1979-80 National Assessment of Reading and Literature. Denver: National Educational Commission of the States.
- Negrón de Montilla, A. (1977). La americanización en Puerto Rico y el sistema de instrucción pública. Barcelona: Universidad de Puerto Rico.
- Nérci, I. G. (1988). Educación y madurez: Análisis del fracaso escolar (pp. 93-159). Barcelona: Humanitas.
- Newkirk, T. (1979, marzo). Why students find writing to be torture. Ponencia presentada en la convención anual de primavera de la North-East Modern Language Association, Hartford, Connecticut (ERIC Document Reproduction Service number ED169 542, pp. 29-31).
- Newkirk, T. (Ed.). (1990). To compose: Teaching writing in high school and college (2da. ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Nisbet, J. D. y Entwistle, M. J. (1980). Métodos de investigación educativa. Barcelona: Oikos-tau.
- O'Hare, F. (1971). Sentence combining: Improving student writing without formal grammar instruction. Illinois: NCTE Committee on Research.
- Olson, C. (1985). The thinking/writing connection. Developing minds, pp. 102-107, Arthur Costa (ed., 1985).
- Páez Urdaneta, I. (1985). La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello.
- Parsons, L. (1990). Response Journals. New Hampshire: Heinemann.

- Pelto, P. J. y Pelto, G. H. (1978). Anthropological research: The structure of inquiry (2da. ed.). Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press
- Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. (1986, junio 19-21). Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamientos de los profesores y toma de decisiones". Huelva: Universidad de Sevilla.
- Pérez Serrano, G. (1984). El análisis de contenido de la prensa: La imagen de la Universidad a Distancia. Madrid: UNED.
- Perl, S. (1990). Understanding composing. En Newkirk, T. To compose: Teaching writing in high school and college (2da. ed.), New Hampshire: Heinemann, pp.43-51.
- Peterson, P. L. y Walberg, H. J. (1979). Research on teaching: Concepts, findings and implications. Berkeley, California: McCutchan.
- Piaget, J. et al. (1973). Tendencias de la investigación en las ciencias sociales. Madrid: Alianza.
- Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Potter, R. (1976). Writing a research paper, Nueva York: Globe.
- Power, W.G., Cook, J.A. & Mayer, R. (1979). The effect of compulsory writing on writing apprehension. RTE, 13, pp. 225-230.
- Pradl, G. & Mayher, J.S. (1985, febrero). Reinvigorating learning through writing. Educational Leadership, 42, 5, pp.4-8
- Prado, D. de. (1986). El torbellino de ideas: Hacia una enseñanza más participativa. Madrid: Cincel-Kapelus.
- Prado, D. de. (1988). Técnicas creativas y lenguaje total. Madrid: Narcea.
- Propp, V. (1977). Morfología del cuento, Madrid: Cátedra.
- Queneau, R. (1987). Ejercicios de estilo, (2da. ed.), Madrid: Cátedra.
- Quinn Patton, M. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Beverly Hills, California: Sage.
- Raines, A. (1983). Producing a piece of writing. En Techniques in teaching writing. Nueva York: Oxford University Press.

- Rigau Pérez, J.G. (1984). Historia de la Escuela Superior de la Universidad de Puerto Rico. Río Piedras, Puerto Rico: Autor.
- Rodari, G. (1985). Gramática de la fantasía. Barcelona: Hogar del Libro.
- Rodríguez Jiménez, V. (1988). Manual de redacción. Madrid: Paraninfo.
- Rogers, C. (1982). Psicología social de la enseñanza. Madrid: Visor.
- Rogers, V.R. (1984). Qualitative research-another way of knowing. Using what we know about teaching (pp. 85-106). EE.UU.: ASCD Yearbook.
- Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Books.
- Rubin, L. J. et al. (1973). Facts and feelings in the classroom. Nueva York: Walker.
- Rudduck, J. (1985, octubre). Teacher research and research-based teacher education. Journal of Education for Teaching, 11(3).
- Rudduck, J. y Hopkins, D. (1985). Research as a basis for teaching. London: Heinemann.
- Sager, C. (1973). Improving the quality of written composition through pupil use of rating scale. Tesis doctoral sin publicar, Boston University School of Education. (UMI Dissertation Information Service)
- Sanders, A. (1985, febrero). Learning logs: A communication strategy for all subject areas. Educational Leadership, 42(5), 7.
- Saussure, F. de. (1987). Curso de lingüística general. Madrid: Alianza.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). The psychology of literacy. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Seifert, K. (1983). Educational psychology. Boston: Houghton Mifflin.
- Seiler, W., Garrison, J. & Bookar, R. (1978, abril 13-15). Communication, apprehension, student assistance outside the classroom, and academic achievement: Some practical implications for the classroom teacher. Ponencia presentada en la convención anual del Central States Speech

Association, Chicago, Illinois (ERIC Document
Reproduction Service number ED153 292).

Sánchez-Villamil, O.I. (1991). The effects of two metacognitive strategies on intermediate ESL college students' writing. Tesis doctoral no publicada, Fordham University.

Serafini, M.T. (1989). Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura. Barcelona: Paidós.

Shaughnessy, J. & Zechmeister, E. B. (1985). Research methods in psychology. Nueva York: Knopf.

Sheridan, B. (1988, abril). Teacher development and revolution in teaching. English Journal, 30-35.

Shine Cain, K. (1990). Rough drafts: An activity book to accompany Handbook for writers (Lynn Quitman Troyka) (2da. ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Silberman, A. (1989). Growing up writing: Teaching our children to write, think, and learn. New York: Times Books.

Silva de Bonilla, R. (1983a). El lenguaje, la práctica discursiva y la conciencia humana: Notas metodológicas. Universidad de Puerto Rico: Facultad de Ciencias Sociales.

Silva de Bonilla, R. (1983b). Apuntes para el estudio de la conciencia humana y de la construcción de la subjetividad desde una perspectiva materialista histórica. Universidad de Puerto Rico: Facultad de Ciencias Sociales.

Silvernail, D. L. (1986). What research says to the teacher. Teaching styles as related to the student (2da. ed.). Washington, DC: National Education Association.

Smith, F. (1982). On teaching writing. En Writer and the writer (pp. 199-211). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Smith, F. (1982). Starting and stopping. En Writing and the writer (pp. 121-137). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Smith, M. W. (1984). Reducing writing apprehension, Illinois: NCTE.

Sommer, R. F. (1989). Teaching writing to adults. San Francisco: Jossey-Bass.

Strickland, D. S. (1990, marzo). Emergent literacy: How young children learn to read. Educational Leadership, 47(6), 18-23.

- Sowell, E. J. y Casey, R. J. (1982). Analyzing Educational research. Belmont, California: Wadsworth.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1985, mayo-agosto). El profesor como tema de investigación y desarrollo. Revista Educación, 277, 43-53.
- Subdirección General de Formación del Profesorado. (1987) Actas y Simposios. Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Thaiss, C. (1987). A Journal in the arts. En The Journal Book (Vol. 25, pp. 246-253). New Hampshire: Heinemann.
- Thompson, M. (1979, octubre). Writing anxiety and freshman composition. Ponencia presentada en la convención anual del Northeastern Conference on English en el Two Year College, Pittsburgh, Pennsylvania (ERIC Document Reproduction Service No. ED183-235).
- Tierney, R. J. (1990, marzo). Redefining reading comprehension. Educational Leadership, 47(6), 37-42.
- Titone, R. (1986a). El lenguaje en la interacción didáctica. Madrid: Narcea.
- Titone, R. (1986b). Psicodidáctica. Madrid: Narcea.
- Torija de Bendito, A. (1987). La comunicación efectiva: Organización y presentación de temas en forma lógica. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones.
- Torrance, E. P. (1986). La enseñanza creativa. Madrid: Santillana.
- Torres Márquez, M. (1990). La responsabilidad social de la universidad a finales del siglo XX: análisis y propuesta a partir de encuentros especializados en la década de los ochenta. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid.
- Travers, R. M. W. (1983). How research has changed American schools: A history from 1840 to present. Kalamazoo, Michigan: Hytco.

- Troyka, L. Q. (1973). A study of the effect of simulation-gaming on expository prose competence of college remedial English composition students, Tesis doctoral sin publicar, New York University (UMI Dissertation Information Service).
- Tuckman, B. (1988). Conducting educational research (3ra.ed.). EE.UU.: Harcourt-Brace Jovanovich.
- Van Maanen, J. (Ed.). (1983). Qualitative methodology. Beverly Hills: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. E. Hanfmann & G. Vakar (Eds.). Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. USA: President & Fellows of Harvard College.
- Vygotsky, L. S. (1982). La imaginación y el arte en la infancia (Vol. 81). [Ensayo psicológico]. Madrid: Akal.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. En W. B. Dockrell & D. Hamilton (1983), Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa (pp.42-82). Madrid: Narcea.
- Wells, G. (1986). The meaning makers: Children learning language and using language to learn. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Wells, G. (1990, marzo). Creating the conditions to encourage literate thinking. Educational Leadership, 47(6), 13-17.
- White, E.M. (1986). Teaching and assessing writing. San Francisco: Jossey-Bass.
- White, E.M. (1989). Developing successful college writing programs. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiener, H. S. & Bazerman, C. (1977). Making successful writing assignments. En English skills handbook (pp. 311-315). Boston: Houghton Mifflin.
- Wiley Sandler, K. (1987). Letting them write when they can't even talk? Writing as discovery in the foreign language classroom. En The Journal Book (Vol. 33, pp. 312-320).
- Williams Griffin, C. (Ed.). (1982). New directions for teaching and learning (Vol. 12). Teaching writing in all disciplines. EE.UU.: Jossey-Bass.

- Wilson, N. (1989, noviembre). Learning from confusion: Questions and change in reading logs. English Journal, 62-69.
- Woods, P. (Ed.). (1980). Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school. Londres: Croom Helm.
- Woods, P. (1985). New songs played skillfully: Creativity and technique in writing up qualitative research. En R.
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- Wright, B. D. & Masters, G. N. (1982). Rating scale analysis. Chicago: MESA Press.
- Zamel, V. (junio, 1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. TESOL quarterly, 17, 2, pp. 165-187.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. En TESOL quarterly, 19(1), 79-100.
- Zaragoza Sesmero, V. (1987). La gramática (h)echa poesía (Vol. 8). Madrid: Editorial Popular.

Apéndices

Apéndice A

ALUMNOS	EDAD	GRADO DE INGRESO A LA ESCUELA	VIAJES	PADRE		MADRE		DE HERMANOS	CARRERA ELEGIDA
				EDAD	OCUPACION	EDAD	OCUPACION		
Vilma	17	7	Sí	41	Profesor	42	Inspectora	2	Ingeniería
Víctor	17	7	Sí	50	Jefe	50	Ama de Casa	2	Ingeniería
Teresa	18	7	Sí	45	Pensionado	44	Ama de Casa	1	Ingeniería
Ana	18	7	Sí	48	Periodista	47	Ama de Casa	2	Medicina
Enrique	17	7	Sí	45	Bartender	45	Maestra	2	Finanzas
Carmen	17	7	Sí	47	Maestro	45	Periodista	0	Humanidades
Tamara	17	7	Sí	50	Profesor	47	Ayudante	1	Humanidades
Isabel	17	7	Sí	-	(fallecido)	43	Abogada	1	No sabe
José	18	7	No		Agrimensor		Secretaria	2	No sabe
Alfredo	17	7	Sí	48	Vendedor	41	Maestra	3	Medicina

Características de los alumnos participantes
en el estudio de casos

Apéndice B

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

El siguiente cuestionario pretende recoger alguna información básica para elaborar un perfil de los estudiantes participantes en este estudio sobre "El método didáctico como variable en los procesos de composición de los alumnos de duodécimo grado". Tus respuestas se utilizarán con fines estrictamente educativos. Gracias por tu colaboración.

1. Edad: _____
2. Sexo: / / femenino / / masculino
3. Clases que tomas durante este semestre:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

4. Clases que tomaste el semestre pasado:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

5. Grado en que ingresaste en esta escuela:

/ / 7 / / 8 / / 9 / / 10 / / 11 / / 12

6. Edad de tu padre: _____ 7. Ocupación: _____

8. Edad de tu madre: _____ 9. Ocupación: _____

10. Número de hermanos (sin incluirte): _____

11. En el conjunto de hijos de la familia, ¿qué número haces tú? _____

12. ¿Con quién vives?

// padre // madre // ambos padres // otro familiar encargado

13. ¿Has viajado fuera de Puerto Rico?

// Sí // No

14. Si la contestación a la pregunta anterior es afirmativa, especifica los lugares visitados:

15. ¿Cuál es, aproximadamente, tu promedio general este año?

// menos de 2.0 // entre 2.0 y 3.0 // entre 3.0 y 3.5 // más de 3.5

16. ¿Te gusta leer?

// Mucho // Regular // Poco // Nada

17. ¿Cuántas horas semanales dedicas a la lectura de cualquier tipo?

// más de 3 horas // menos de tres horas // nada

18. ¿A qué universidad piensas ir a estudiar?

19. ¿Qué carrera, profesión u oficio te gustaría estudiar?

20. ¿Te gusta escribir (redactar)?

// Mucho // Regular // Poco // Nada

21. ¿Crees que existe alguna relación entre tu selección de una carrera y tu satisfacción o insatisfacción al escribir?

// Sí // No

Explica tu respuesta:
(en una sola oración)

Apéndice C

1988 11 17 PM 31/11/88
17 de noviembre de 1988.
FACULTAD DE PEDAGOGIA
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO

Prof. Nilda García Santiago
Decana
Facultad de Pedagogía
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Río Piedras, Puerto Rico

Estimada profesora:

En los dos años pasados estuve residiendo en España con mi familia, mientras completaba los créditos requeridos para el grado de doctor en Ciencias de la Educación con especialidad en Didáctica, en la Universidad Complutense de Madrid.


En nuestra breve conversación del 7 de septiembre le comenté mi intención de desarrollar durante este año la investigación de campo que requiere el tema de mi tesis doctoral, "El método didáctico como variable en los procesos de composición de los alumnos de duodécimo grado". A partir de entonces he estado trabajando arduamente en la fundamentación teórica de los puntos de apoyo para dicha indagación, previa a la incursión en el escenario educativo que estudiaré.

Como usted sabe, soy exalumna de la Escuela Superior de la UPR y he seguido con mucho interés su desarrollo como centro educativo a través de los años. Luego de analizar las necesidades de mi investigación y las características de la UHS, estoy convencida de que puede ser el lugar adecuado para llevarla a cabo. Por esta razón me dirijo a usted para solicitar autorización para desarrollar mi proyecto de investigación en esa escuela.

Mi estudio involucra solamente a las clases de español de duodécimo grado y la metodología que emplearé será observación participante y entrevistas semi-estructuradas con unos ocho alumnos y dos profesores, dentro de la corriente de la investigación fenomenológica que amoniza mejor con mi estudio de casos. He calculado que estaría visitando la escuela dos o tres veces cada semana durante el segundo semestre del presente curso escolar. Las visitas frecuentes, lejos de intervenir de modo alguno con el curso normal de los procesos en el aula, pretenden acostumbrar a los alumnos a mi presencia, para que se comporten con la mayor naturalidad posible durante las observaciones.

Si fuera necesario abundar más sobre algún aspecto de la investigación, lo haré con mucho gusto. Sin más por el momento y esperando su respuesta con gran interés, queda de usted,

Atentamente,


Dinah Kortright King
Barb 508
Santurce, P.R. 00912



7 de diciembre de 1988

Srta. Dinah Kortright Roig
Barbé 508
Santurce, Puerto Rico 00912

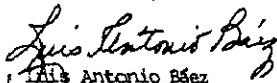
Estimada señorita Kortright:

Su comunicación de fecha 17 de noviembre de 1988 dirigida a la Prof. García Santiago, Decana de Educación, fue referida a la Oficina del Director de la Escuela Secundaria para la consideración de rigor. La misma se relaciona con su solicitud para desarrollar un proyecto de investigación para su tesis doctoral El método didáctico como variable en los procesos de composición de los alumnos del duodécimo grado.

Me es grato informarle que aceptamos con gusto su solicitud a tenor con las directrices anotadas en su comunicación y basándonos en la función de nuestra escuela como laboratorio pedagógico de avanzada en experimentación, investigación y divulgación curricular, así como de técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje y en otras áreas relacionadas con las ciencias de la educación.

Estamos a sus órdenes para colaborar con usted en lo que fuera menester. Su visita a esta oficina será apreciada para ultimar los detalles administrativos pertinentes.

Atentamente,


Luis Antonio Báez
Director Interino

rr

cc: Prof. Nilda García Santiago, Decana de Educación

31 de mayo de 1989

Dra. Aurea Echevarría
Directora
Escuela Secundaria de la Universidad
Apartado 23319
Estación Postal UPR
Río Piedras, Puerto Rico 00931

Estimada Dra. Echevarría:

A mediados de este mes de mayo he concluido la etapa de recogida de datos de mi investigación de campo en la Escuela Secundaria de la Universidad. Ahora me dispongo a iniciar la fase de análisis, para poder terminar y defender mi tesis doctoral durante el próximo curso, si Dios lo permite.

Deseo hacerle constar mi agradecimiento por su apoyo durante el semestre pasado y, a través suyo, dar las gracias también a la facultad y personal no docente que con tanta amabilidad colaboraron conmigo. Puedo asegurarle que, además de la oportunidad de estudio de un escenario educativo, la experiencia ha sido rica y memorable tanto en términos humanos como profesionales.

Una vez finalizada la etapa de análisis de datos, me comunicaré nuevamente con usted y le someteré para su consideración algunas ideas aportadas por los participantes en la investigación que podrían contribuir a los procesos de autoevaluación del currículo escolar.

Espero que disfrute de sus vacaciones y que renueve sus energías para un nuevo curso dinámico y exitoso.

Cordialmente,


Dinah Kortright Roig
Barbé 508
Santurce, Puerto Rico 00912

cc. Prof. Frances Concepción,
Directora Asociada

Apéndice D

Lunes 3

- ✓ 8:00 - Trinidad Negón (1^{ra}) C.
9:00 - (Observar clase)
10:00 -
✓ 11:00 - Elgar Cordero (1^{ra}) C.
12:00 -
1:00 -
✓ 2:00 - José Freire (1^{ra}) C.

Martes 4

EJEMPLO DE HOJAS DE
PROGRAMACION

Miércoles 5

- 8:00 Roberto López (1^{ra}) C.
(sección de comp.)
11:00 Alexandra Vega C.
(1^{ra} sección comp.)
12:00 Carla Blanco (1^{ra})
(sección de comp.)
1:00
2:00 Wilfredo Vázquez
(1^{ra} sección de comp.)
2:00 (Observar clase)

Jueves 6

- 9:00 am - Bracia Alvarado C.
(1^{ra})
10:00 am - Jorge Brando
(1^{ra})
cancelado
(caso mental)

Viernes 7

- 8:00 Agnes Aguero (1^{ra}) sección comp.
9:00 (Observar clase)
10:00
✓ 11:00 Jairo Morales (1^{ra}) sección
(sección de comp.) C.
12:00
1:00
2:00 (Observar clase) No hubo
clase.

Notas

8:00 - Traveler Region (1st) C.
9:00 - (Observer Zone)
10:00 -
11:00 - Elgar Centro (1st) C.
12:00 -
1:00 -
2:00 - Geo. Zone (1st) C.

EJEMPLO DE HOJAS DE PROGRAMACION

Tueves 6

9:00 am - Mañ. Sherman C.
(1^{na})

10:00 am - Jorge Mundo
cancelado (1^{na})
(caso mental)

Viernes 7

8:00 Aiguas Aguas (1^{da} sesión camp)

9:00 (2^{da} sesión camp)

10:00

11:00 (3^{ra} sesión camp)

12:00 (4^{ta} sesión camp)

1:00

2:00 (5^{ta} sesión camp)

3:00 (6^{ta} sesión camp)

4:00 (7^{ma} sesión camp)

5:00 (8^{va} sesión camp)

6:00 (9^{na} sesión camp)

7:00 (10^{ma} sesión camp)

8:00 (11^{va} sesión camp)

9:00 (12^{va} sesión camp)

10:00 (13^{ta} sesión camp)

11:00 (14^{ta} sesión camp)

12:00 (15^{ta} sesión camp)

1:00 (16^{ta} sesión camp)

2:00 (17^{ta} sesión camp)

3:00 (18^{ta} sesión camp)

4:00 (19^{ta} sesión camp)

5:00 (20^{ta} sesión camp)

6:00 (21^{va} sesión camp)

7:00 (22^{da} sesión camp)

8:00 (23^{ra} sesión camp)

9:00 (24^{ta} sesión camp)

10:00 (25^{ta} sesión camp)

11:00 (26^{ta} sesión camp)

12:00 (27^{ta} sesión camp)

1:00 (28^{ta} sesión camp)

2:00 (29^{ta} sesión camp)

3:00 (30^{ta} sesión camp)

4:00 (31^{va} sesión camp)

5:00 (32^{da} sesión camp)

6:00 (33^{ra} sesión camp)

7:00 (34^{ta} sesión camp)

8:00 (35^{ta} sesión camp)

9:00 (36^{ta} sesión camp)

10:00 (37^{ta} sesión camp)

11:00 (38^{ta} sesión camp)

12:00 (39^{ta} sesión camp)

1:00 (40^{ta} sesión camp)

2:00 (41^{va} sesión camp)

3:00 (42^{da} sesión camp)

4:00 (43^{ra} sesión camp)

5:00 (44^{ta} sesión camp)

6:00 (45^{ta} sesión camp)

7:00 (46^{ta} sesión camp)

8:00 (47^{ta} sesión camp)

9:00 (48^{ta} sesión camp)

10:00 (49^{ta} sesión camp)

11:00 (50^{ta} sesión camp)

12:00 (51^{va} sesión camp)

1:00 (52^{da} sesión camp)

2:00 (53^{ra} sesión camp)

3:00 (54^{ta} sesión camp)

4:00 (55^{ta} sesión camp)

5:00 (56^{ta} sesión camp)

6:00 (57^{ta} sesión camp)

7:00 (58^{ta} sesión camp)

8:00 (59^{ta} sesión camp)

9:00 (60^{ta} sesión camp)

10:00 (61^{va} sesión camp)

11:00 (62^{da} sesión camp)

12:00 (63^{ra} sesión camp)

1:00 (64^{ta} sesión camp)

2:00 (65^{ta} sesión camp)

3:00 (66^{ta} sesión camp)

4:00 (67^{ta} sesión camp)

5:00 (68^{ta} sesión camp)

6:00 (69^{ta} sesión camp)

7:00 (70^{ta} sesión camp)

8:00 (71^{va} sesión camp)

9:00 (72^{da} sesión camp)

10:00 (73^{ra} sesión camp)

11:00 (74^{ta} sesión camp)

12:00 (75^{ta} sesión camp)

1:00 (76^{ta} sesión camp)

2:00 (77^{ta} sesión camp)

3:00 (78^{ta} sesión camp)

4:00 (79^{ta} sesión camp)

5:00 (80^{ta} sesión camp)

6:00 (81^{va} sesión camp)

7:00 (82^{da} sesión camp)

8:00 (83^{ra} sesión camp)

9:00 (84^{ta} sesión camp)

10:00 (85^{ta} sesión camp)

11:00 (86^{ta} sesión camp)

12:00 (87^{ta} sesión camp)

1:00 (88^{ta} sesión camp)

2:00 (89^{ta} sesión camp)

3:00 (90^{ta} sesión camp)

4:00 (91^{va} sesión camp)

5:00 (92^{da} sesión camp)

6:00 (93^{ra} sesión camp)

7:00 (94^{ta} sesión camp)

8:00 (95^{ta} sesión camp)

9:00 (96^{ta} sesión camp)

10:00 (97^{ta} sesión camp)

11:00 (98^{ta} sesión camp)

12:00 (99^{ta} sesión camp)

1:00 (100^{ta} sesión camp)

2:00 (101^{va} sesión camp)

3:00 (102^{da} sesión camp)

4:00 (103^{ra} sesión camp)

5:00 (104^{ta} sesión camp)

6:00 (105^{ta} sesión camp)

7:00 (106^{ta} sesión camp)

8:00 (107^{ta} sesión camp)

9:00 (108^{ta} sesión camp)

10:00 (109^{ta} sesión camp)

11:00 (110^{ta} sesión camp)

12:00 (111^{va} sesión camp)

1:00 (112^{da} sesión camp)

2:00 (113^{ra} sesión camp)

3:00 (114^{ta} sesión camp)

4:00 (115^{ta} sesión camp)

5:00 (116^{ta} sesión camp)

6:00 (117^{ta} sesión camp)

7:00 (118^{ta} sesión camp)

8:00 (119^{ta} sesión camp)

9:00 (120^{ta} sesión camp)

10:00 (121^{va} sesión camp)

11:00 (122^{da} sesión camp)

12:00 (123^{ra} sesión camp)

1:00 (124^{ta} sesión camp)

2:00 (125^{ta} sesión camp)

3:00 (126^{ta} sesión camp)

4:00 (127^{ta} sesión camp)

5:00 (128^{ta} sesión camp)

6:00 (129^{ta} sesión camp)

7:00 (130^{ta} sesión camp)

8:00 (131^{va} sesión camp)

9:00 (132^{da} sesión camp)

10:00 (133^{ra} sesión camp)

11:00 (134^{ta} sesión camp)

12:00 (135^{ta} sesión camp)

1:00 (136^{ta} sesión camp)

2:00 (137^{ta} sesión camp)

3:00 (138^{ta} sesión camp)

4:00 (139^{ta} sesión camp)

5:00 (140^{ta} sesión camp)

6:00 (141^{va} sesión camp)

7:00 (142^{da} sesión camp)

8:00 (143^{ra} sesión camp)

9:00 (144^{ta} sesión camp)

10:00 (145^{ta} sesión camp)

11:00 (146^{ta} sesión camp)

12:00 (147^{ta} sesión camp)

1:00 (148^{ta} sesión camp)

2:00 (149^{ta} sesión camp)

3:00 (150^{ta} sesión camp)

4:00 (151^{va} sesión camp)

5:00 (152^{da} sesión camp)

6:00 (153^{ra} sesión camp)

7:00 (154^{ta} sesión camp)

8:00 (155^{ta} sesión camp)

9:00 (156^{ta} sesión camp)

10:00 (157^{ta} sesión camp)

11:00 (158^{ta} sesión camp)

12:00 (159^{ta} sesión camp)

1:00 (160^{ta} sesión camp)

2:00 (161^{va} sesión camp)

3:00 (162^{da} sesión camp)

4:00 (163^{ra} sesión camp)

5:00 (164^{ta} sesión camp)

6:00 (165^{ta} sesión camp)

7:00 (166^{ta} sesión camp)

8:00 (167^{ta} sesión camp)

9:00 (168^{ta} sesión camp)

10:00 (169^{ta} sesión camp)

11:00 (170^{ta} sesión camp)

12:00 (171^{va} sesión camp)

1:00 (172^{da} sesión camp)

2:00 (173^{ra} sesión camp)

3:00 (174^{ta} sesión camp)

4:00 (175^{ta} sesión camp)

5:00 (176^{ta} sesión camp)

6:00 (177^{ta} sesión camp)

7:00 (178^{ta} sesión camp)

8:00 (179^{ta} sesión camp)

9:00 (180^{ta} sesión camp)

10:00 (181^{va} sesión camp)

11:00 (182^{da} sesión camp)

12:00 (183^{ra} sesión camp)

1:00 (184^{ta} sesión camp)

2:00 (185^{ta} sesión camp)

3:00 (186^{ta} sesión camp)

4:00 (187^{ta} sesión camp)

5:00

Notas

Espiro gabucino

Srta. Adalberto, (V)
Rm. 6
Lito...
Cano Carla Fierro
→ 11:00

Wilfredo Valente
(199) ... comp.
Dioo (Eleonora de)

Apéndice E

REGISTRO DE CITAS

Nombre: _____

Fecha Entrevista: _____

Lugar: _____

Número de entrevista: _____

Firma

Nombre: _____

Fecha Entrevista: _____

Lugar: _____

Número de entrevista: _____

Firma

Nombre: _____

Fecha Entrevista: _____

Lugar: _____

Número de entrevista: _____

Fecha

Nombre: _____

Fecha Entrevista: _____

Lugar: _____

Número de entrevista: _____

Fecha

Apéndice F



24 de febrero de 1989

Estimado(a) señor(a)

Como usted sabe nuestra escuela tiene desde su origen el compromiso de servir de laboratorio para la experimentación e investigación para nuestra comunidad académica. La Sra. Dinah Kortright Roig, estudiante doctoral y egresada de nuestra escuela, se encuentra realizando la siguiente investigación: "El método didáctico como variable en los procesos de composición de los alumnos de duodécimo grado".

En su investigación ella usa la siguiente metodología: observación de clases, entrevistas grabadas en cinta magnetofónica y sesiones de composición individuales, grabadas en video-cinta. Ella cuenta con la participación de doce (12) estudiantes entre los cuales se encuentra su hijo(a). Tres (3) profesores de nuestra escuela colaboran en la investigación cuyos fines son estrictamente educativos y relativos al dominio de destrezas de redacción. La Sra. Kortright protege la identidad de sus participantes y usa seudónimos en su informe final.

Personalmente, me encuentro muy entusiasmada con esta investigación y le doy mi respaldo total. Espero que usted también se una a mí en este apoyo.

Cordialmente,

Aurea Echevarría
Aurea Echevarría
Directora

IT



Apartado 23319 - Estación postal U.P.R. Río Piedras, Puerto Rico 00931

Apéndice G

EJEMPLO DE DIARIO DE CAMPO

U.H.S.

25 de enero de 1989.

8:30 am - entrevista con nueva directora, Dra. Aileen Echevarría. Se entregó copia de la carta de autorización para llevar a cabo la investigación de campo. Inmediatamente hemos acordado una alternativa de muestreo elaborada de 12^{tes} grado.

Conversé brevemente con los tres profesores, que aceptaron colaborar. _____ aceptó con condiciones, _____ aceptó cordialmente. (un poquito tacaño) y _____ hizo muchas preguntas, demostró ciertas reservas, pero luego ofreció toda la ayuda posible. En el último caso, pensé q. tal vez le había molestado q. le dijera que yo le había estado buscando por varios meses. En centurias fiscalizadas, o algo así.

Quedé con ellos en que haré las primeras visitas el próx. viernes, 27 de enero.

Le dije a la directora en ejemplos de mi libro de redacción, como recuerdo de por malvaran. Le gustó el detalle. También agradecí su ayuda.

Conversé con la Srta. Copacabana, antigua maestra de Ed. Física, a quien acaban de nombrar directora asociada de la escuela.

La Prof. Cencil (Química) me regaló una copia del único documento q. existe en la escuela sobre su historia, publicado en 1984 por un exalumno de mi clase, José Gabriel Regin.

Apéndice H

PLANTILLA PARA OBSERVACIÓN DE ESCRITURA DE COMPOSITORES		PLANTILLA PARA OBSERVACIÓN DE ESCRITURA DE COMPOSITORES	
1.	escritura	38.	escritura
2.	lectura	39.	lectura
3.	pausas y otros	40.	pausas y otros
4.	sonidos	41.	sonidos
5.	repetición de palabras y frases	42.	repetición de palabras y frases
6.	digresión	43.	digresión
7.	repetición de palabras y frases	44.	repetición de palabras y frases
8.	repetición de palabras y frases	45.	repetición de palabras y frases
9.	repetición de palabras y frases	46.	repetición de palabras y frases
10.	repetición de palabras y frases	47.	repetición de palabras y frases
11.	repetición de palabras y frases	48.	repetición de palabras y frases
12.	repetición de palabras y frases	49.	repetición de palabras y frases
13.	repetición de palabras y frases	50.	repetición de palabras y frases
14.	repetición de palabras y frases	51.	repetición de palabras y frases
15.	repetición de palabras y frases	52.	repetición de palabras y frases
16.	repetición de palabras y frases	53.	repetición de palabras y frases
17.	repetición de palabras y frases	54.	repetición de palabras y frases
18.	repetición de palabras y frases	55.	repetición de palabras y frases
19.	repetición de palabras y frases	56.	repetición de palabras y frases
20.	repetición de palabras y frases	57.	repetición de palabras y frases
21.	repetición de palabras y frases	58.	repetición de palabras y frases
22.	repetición de palabras y frases	59.	repetición de palabras y frases
23.	repetición de palabras y frases	60.	repetición de palabras y frases
24.	repetición de palabras y frases	61.	repetición de palabras y frases
25.	repetición de palabras y frases	62.	repetición de palabras y frases
26.	repetición de palabras y frases	63.	repetición de palabras y frases
27.	repetición de palabras y frases	64.	repetición de palabras y frases
28.	repetición de palabras y frases	65.	repetición de palabras y frases
29.	repetición de palabras y frases	66.	repetición de palabras y frases
30.	repetición de palabras y frases	67.	repetición de palabras y frases
31.	repetición de palabras y frases	68.	repetición de palabras y frases
32.	repetición de palabras y frases	69.	repetición de palabras y frases
33.	repetición de palabras y frases	70.	repetición de palabras y frases
34.	repetición de palabras y frases		
35.	repetición de palabras y frases		

A. Planificación

1. generación de ideas
 - a. estrategias de apoyo observables

2. organización de ideas
 - a. estrategias de apoyo observables

3. establecimiento de metas

B. Traducción

C. Revisión

1. lectura del texto

2. evaluación (indicios)

3. revisión (edición, reformulación)

Apéndice I

CRITERIOS PARA EVALUACION HOLISTICA

Excelente	6	Demuestra total dominio de las destrezas de redacción, en sus aspectos retóricos y sintácticos a pesar de que puede tener algunos errores. Esta composición desarrolla coherentemente una oración temática y la sustenta de una manera apropiada.
Bueno	5	Demuestra dominio de las destrezas de redacción en sus aspectos retóricos y sintácticos, a pesar de que puede tener algunos errores. Esta composición desarrolla de una manera coherente una oración temática aunque puede que no la sustente con muchos detalles.
Satisfactorio	4	Demuestra un dominio mínimo aceptable de las destrezas de redacción, aunque puede tener varios errores retóricos o sintácticos. Esta composición posee una oración temática y utiliza algunos detalles para sustentarla, a pesar de que las ideas carecen de precisión.
Pobre	3	Demuestra poco dominio de las destrezas de redacción y presenta deficiencias, tanto en los aspectos retóricos como en los sintácticos. La organización de ésta es pobre, carece de detalles y no domina la estructura oracional. Refleja imprecisión en el uso del vocabulario.
Deficiente	2	No refleja dominio de las destrezas de redacción. Esta composición muestra serias deficiencias de su organización. Los detalles son insuficientes o irrelevantes. También puede presentar graves errores en la estructura oracional. Carece de unidad temática.
Muy Deficiente	1	Esta composición está plagada de errores. Puede parecer ilógica o incoherente y demuestra la inhabilidad del estudiante para realizar la tarea.

